

Université de Montréal

**L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue amérindien**

Par

Charles Lévesque

Département de didactique, Faculté de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en didactique option histoire

9 mars 2016

© Charles Lévesque, 2016

## **Résumé**

Notre travail de recherche en didactique de l'enseignement de l'univers social s'intéresse aux enseignants qui évoluent sur une réserve amérindienne, soit celle de Kahnawake, à l'école primaire Kateri Tekawitha.

Nous voulons en connaître davantage sur le programme retrouvé à l'école Kateri Tekakwitha (qui fait l'objet d'une dérogation auprès du ministère de l'Éducation du Québec), puis sur les techniques d'enseignement déclarées et enfin, sur le matériel didactique utilisé en classe. Comme notre mandat est très large, nous avons dû baliser nos interventions et nous nous sommes contentés d'explorer l'enseignement selon deux concepts : territoire et politique.

Nous avons récolté nos données à l'aide d'un questionnaire auprès de huit enseignantes et d'entrevues auprès de six enseignantes. Ces résultats nous permettent d'en savoir plus sur ce qui se fait en classe d'univers social sur cette réserve.

Selon notre collecte de données, le programme utilisé à l'école Kateri Tekakwitha n'est pas construit comme le programme de formation de l'école québécoise où la société progresse du simple au plus complexe, mais bien selon la continuité culturelle du groupe qui a longtemps subi l'histoire avec le colonialisme. Aussi, selon les données obtenues, les méthodes d'enseignement déclarées utilisées sur la réserve ne diffèrent pas tellement de celles retrouvées hors réserve : le récit transmettant une version de l'histoire domine. La narration d'histoire, souvent tirée du répertoire familial, demeure l'outil didactique le plus prisé.

**Mots clés :** histoire amérindienne, enseignant amérindien, réserve, programme d'enseignement d'histoire, méthode historique, pensée historique, récit historique, outil didactique, territoire et politique

## **Abstract**

Our interest in this research in didactics of social sciences is to know how this subject is treated on a native reserve, Kahnawake, at the elementary school Kateri Tekakwitha.

We wanted to know more about the program thought at Kateri Tekakwitha school (who has an exemption from the ministry of Education of Québec), and then, the declared teaching methods and finally which didactic material is used in class. Because our mandate is very large, we decided to put limits to our intervention and explored the teaching within two concepts: territory and politic.

We collected our datas with questionnaire fulfilled by eight teachers and interviews conducted among six teachers. These results allow us to know more about what's done in a social sciences class on this reserve.

According to the collected datas, the spread program of Kateri Tekakwitha school is not build like the one from the ministry of Education of Québec where we can see things progressing from the simple to the complex, but has a cultural continuity of the group who suffered a lot in the past with colonialism. Also, according to the obtain datas on the declared teaching methods, they are no big differences in the teaching practices we found on the reserve than the one used outside it: the story transmitting one version of history still dominate. The narration of story, taken from the parental repertoire, is the most use tool in history class.

**Key words:** native history, native teachers, reserve, history teaching program, historical method, historical thinking, historical narratives, didactic tools, territory and politic.

## **Table des matières**

<b>Introduction</b>	<b>p.1</b>
<b>1. Problématique : Introduction</b>	<b>p.4</b>
<b>1.1. L’histoire nationale</b>	<b>p.5</b>
<b>Le programme d’enseignement</b>	<b>p.6</b>
<b>L’histoire nationale et les minorités</b>	<b>p.7</b>
<b>1.1.1. L’histoire nationale et l’Amérindien</b>	<b>p.8</b>
<b>Le colonialisme</b>	<b>p.9</b>
<b>L’Amérindien et le programme d’histoire nationale</b>	<b>p.15</b>
<b>1.2. L’enseignement de l’histoire au Québec</b>	<b>p.17</b>
<b>Le renouveau pédagogique : le programme de formation de l’école québécoise</b>	<b>p.18</b>
<b>1.2.1. La démarche historique dans le renouveau pédagogique</b>	<b>p.19</b>
<b>La démarche historique et l’enseignant</b>	<b>p.21</b>
<b>Les enseignants et la transmission</b>	<b>p.22</b>
<b>1.3. La démarche historique et les ensembles didactiques</b>	<b>p.23</b>
<b>1.4. Les objectifs de la recherche</b>	<b>p.26</b>
<b>1.4.1 Les objectifs principaux de la recherche</b>	<b>p.27</b>
<b>1.4.2 Les objectifs spécifiques de la recherche</b>	<b>p.28</b>
<b>2. Cadre théorique : l’enseignement de l’histoire difficile unanimité</b>	<b>p.30</b>

<b>2.1. Le regard sur l’histoire</b>	<b>p.31</b>
<b>2.1.1. L’universalisme</b>	<b>p.31</b>
<b>L’universalisme dans l’enseignement de l’histoire</b>	<b>p.32</b>
<b>L’universalisme d’un groupe minoritaire : les Amérindiens</b>	<b>p.34</b>
<b>2.1.2. Histoire(s) particulière(s)</b>	<b>p.35</b>
<b>La mémoire collective</b>	<b>p.36</b>
<b>Plus d’une histoire</b>	<b>p.37</b>
<b>2.1.3. La culture vernaculaire</b>	<b>p.38</b>
<b>Subir l’histoire</b>	<b>p.39</b>
<b>Le cercle dans la culture vernaculaire</b>	<b>p.41</b>
<b>Particularités amérindiennes</b>	<b>p.42</b>
<b>Le territoire</b>	<b>p.43</b>
<b>La politique</b>	<b>p.44</b>
<b>2.2. Intervention didactique</b>	<b>p.47</b>
<b>2.2.1. Transmission dans les pratiques enseignantes</b>	<b>p.47</b>
<b>2.2.2. Le constructivisme</b>	<b>p.48</b>
<b>La pensée historique</b>	<b>p.51</b>
<b>La méthode historique</b>	<b>p.54</b>
<b>La démarche historique et l’enseignant</b>	<b>p.55</b>

<b>2.3. Outil didactique</b>	<b>p.57</b>
<b>2.3.1. Le manuel</b>	<b>p.57</b>
<b>2.3.2. La tradition orale</b>	<b>p.61</b>
<b>2.4. Conclusion</b>	<b>p.63</b>
<b>3. Méthodologie</b>	<b>p.66</b>
<b>3.1. Type de recherche</b>	<b>p.66</b>
<b>3.2. Description des participants</b>	<b>p.68</b>
<b>3.3. Collecte de données</b>	<b>p.69</b>
<b>Le questionnaire</b>	<b>p.70</b>
<b>Entrevue semi-dirigée : technique d'association</b>	<b>p.71</b>
<b>Entrevue semi-dirigée : entretien</b>	<b>p.72</b>
<b>3.4. Procédures et déroulement</b>	<b>p.74</b>
<b>3.5. Traitement des données</b>	<b>p.75</b>
<b>3.6. Limites</b>	<b>p.79</b>
<b>4. Analyse</b>	<b>p.81</b>
<b>4.1. Analyse du message historique sur une réserve autochtone</b>	<b>p.83</b>
<b>Le programme</b>	<b>p.85</b>
<b>L'utilité de l'enseignement de l'histoire</b>	<b>p.88</b>
<b>L'enseignement suggéré en classe d'histoire</b>	<b>p.88</b>
<b>Les périodes de l'histoire</b>	<b>p.90</b>



<b>4.2. Analyse des méthodes d'enseignement</b>	<b>p.91</b>
<b>4.3. Analyse des outils utilisés en classe</b>	<b>p.96</b>
<b>4.4. Le concept de territoire</b>	<b>p.101</b>
<b>4.5. Le concept de politique</b>	<b>p.103</b>
<b>5. Discussion</b>	<b>p.108</b>
<b>5.1. Le contenu du programme</b>	<b>p.109</b>
<b>Le programme</b>	<b>p.110</b>
<b>5.1.1. Regard sur l'histoire</b>	<b>p.111</b>
<b>L'universalisme</b>	<b>p.113</b>
<b>5.1.2. Histoire Amérindienne</b>	<b>p.116</b>
<b>Subir l'histoire</b>	<b>p.117</b>
<b>Culture vernaculaire : le cercle de la vie</b>	<b>p.118</b>
<b>5.2. Méthodes d'enseignement</b>	<b>p.122</b>
<b>L'enseignement en classe mohawk de l'univers social</b>	<b>p.122</b>
<b>Les concepts</b>	<b>p.126</b>
<b>5.3. Matériel didactique</b>	<b>p.128</b>
<b>Conclusion</b>	<b>p.132</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p.138</b>
<b>Annexe</b>	<b>p.166</b>

**Liste de tableaux :**

Tableau 1	Présence autochtone schématisée selon le PFEQ (2006) dans le chapitre de l'univers social	p.16
Tableau 2	Profils des enseignantes participant à notre recherche	p.70
Tableau 3	Les différents types d'enseignement	p.78
Tableau 4	Représentation des enseignantes sur le concept d'Autochtone, d'histoire autochtone et d'histoire nationale	p.82
Tableau 5	Importance de différentes matières scolaires	p.84
Tableau 6	Nombre d'heures et ou de minutes d'enseignement en univers social par semaine par enseignante	p.85
Tableau 7	Pourcentage d'utilisation de techniques d'enseignement selon les pratiques déclarées des enseignantes en univers social	p.92
Tableau 8	Utilisation des étapes de la méthode historique selon nos entrevues	p.93
Tableau 9	Utilisation d'outils didactiques en classe selon nos entrevues	p.97

**Liste des abréviations :**

AADNC : Le ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada.

KEC : Kanahwake Education Center.

MELS : le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

PFEQ : Programme de formation de l'école Québécoise.

*À ma conjointe pour avoir eu la folie de me  
suivre dans cette aventure amérindienne  
À mes enfants issus de cette aventure  
À mon père pour qui l'éducation  
est un pilier familial*

## **Remerciements**

La liste de remerciements pourrait être longue, elle pourrait être aussi longue que l'histoire de ce mémoire, digne d'une saga. Si ce mémoire pouvait avoir un compteur, il aurait un kilométrage élevé, tellement, il a fait de la route, pris de multiples directions et changé de formes. Alors... Merci à :

D'abord, l'incontournable, M. Marc André Éthier, mon directeur de recherche. Il a été d'une fiabilité et persévérance exemplaire. Tu as su me guider, comme un aveugle à travers ce parcours digne d'un labyrinthe jonché de pièges comme pourrait l'être un jeu vidéo, vers la sortie où j'ai vu la lumière, la vraie. Tes encouragements, tes lectures, tes commentaires, tes suggestions m'ont amené à grandir. Sans toi, je n'aurais probablement pas fini. Un vertigineux merci !!!

Aussi, je tiens à remercier, toutes les participantes qui ont pris de leur temps pour répondre à mes questions. Je dois remercier Mesdames Delaronde et Goodleaf pour avoir si aisément facilité mon travail de recherche et les contacts avec les enseignantes. Niá : wen.

Je dois souligner les multiples discussions avec mes collègues à travers les différentes écoles qui m'ont nourri. Je voudrais particulièrement remercier Annie Gray avec qui j'ai eu de nombreux échanges et qui m'a inspiré pour ce présent travail. Elle était un vrai laboratoire, une excellente ethnohistorienne et une authentique professionnelle. Meegwetch. Un autre meegwetch à Annie Dixon pour les nombreux échanges intéressants. Merci à Stéphanie pour ses corrections.

Finalement, merci à mon père pour son soutien durant toutes ces années. Un éléphantique merci à ma douce moitié, pour les encouragements, les discussions, les idées et surtout pour m'avoir supporté pendant tout ce temps. Merci, à mes garçons qui m'apportent une énergie dont je me suis servie.

## Préface

La recherche que vous allez bientôt lire est le fruit d'un travail qui s'est échelonné sur plusieurs années et a pris différents détours et tournants. Avant de vous y convier, je vous en présente quelques-uns, afin que vous compreniez mieux l'aboutissement de la démarche.

Tout d'abord, le monde des réserves amérindiennes me fascine depuis mon enfance. À cette époque, il était curieux d'aller si proche de chez moi et de se sentir aussi dépaycé. La réserve amérindienne était un autre monde que l'on franchissait sans passeport. En vieillissant, je me demandais pourquoi des gens qui étaient si proches au plan du territoire pendant si longtemps étaient si différents et distants. Pourquoi des groupes humains dont le portrait m'était peint en cours d'histoire vivant d'une telle façon, ne vivaient-ils plus ainsi aujourd'hui sur une réserve ? Dans mon entourage, on me répondait que : « c'est des Indiens et ils vivent comme ça, pas comme nous ». Ce qui n'était pas une réponse satisfaisante. Puis, un cours d'anthropologie suivi au Cégep m'ouvrit une porte, le passé des Amérindiens n'étaient pas le même.

Une fois à l'âge adulte, mes études de premier cycle en anthropologie me permirent d'approfondir cette compréhension du phénomène. Le temps passe, j'accumule un diplôme en enseignement de l'histoire et de la géographie, puis, je pratique à Montréal. À l'été 2006, l'idée d'essayer un autre milieu pour la pratique de l'enseignement germa et pris forme en 2006-2007 à la commission scolaire crie dans la charmante communauté d'Oujé-Bougoumou. C'était une occasion de faire un terrain anthropologique et d'acquérir de nouvelles expériences de vie et professionnelles. Durant ma dernière année comme enseignant à Montréal, j'avais entamé une maîtrise en didactique de l'enseignement de l'histoire. Une fois rendu à Oujé-Bougoumou, ma

nouvelle vie professionnelle orienta le choix d'un sujet pour mon mémoire. En effet, une fois sur place dans le « Nord », je trouvais très intéressant d'apprendre que la commission scolaire crie avait son propre programme d'enseignement de l'histoire et son matériel didactique.

Alors, je me suis donc intéressé, comme chercheur à cette spécificité crie en enseignement de l'histoire. J'ai étudié leur programme et le matériel didactique : manuel et cahier d'exercices. Après deux années dans le monde crie, j'eus l'occasion de rencontrer et de faire des entrevues avec l'homme derrière ce programme adapté et la co-auteure du manuel, histoire du Québec et du Canada<sup>1</sup>, utilisé par la commission scolaire crie pour ce programme. Ces entrevues me permirent de comprendre la démarche derrière la réalisation de ces œuvres, qui visait surtout à donner aux élèves de cette commission scolaire un enseignement plus adapté à leurs besoins historiques et culturels. Mon terrain à Oujé-Bougoumou s'allongeait et je dû mettre mon travail de maîtrise sur la glace. Pendant qu'il refroidissait, ma connaissance sur mon environnement professionnel s'approfondissait et les relations avec mes collègues amérindiens se réchauffaient.

Mes collègues amérindiens étaient au courant de mes démarches de recherche, alors nous parlions souvent de l'enseignement de l'histoire. Cela me permit d'apprécier une autre facette de l'histoire que je connaissais beaucoup moins. Le récit de l'histoire nationale est la matière scolaire qui est la plus centrée sur la culture d'un groupe et d'un point de vue amérindien, il est normal que la trame narrative soit plus centrée sur sa nation, dans le cas qui nous intéresse, ici,

---

<sup>1</sup> Fairies, E. et Pashagumskum, S. (2002). *Histoire du Québec et du Canada*, Chisasibi, Canada : Commission scolaire crie.



celle des Cris : Eeyou Itschee. Alors, ces enseignants pratiquant un enseignement de l'histoire davantage centré sur la nation crie me permirent de voir une pratique de l'enseignement qui est loin d'être dénuée d'intérêt. Après plusieurs années, je trouvais que ce qui teintait encore plus la spécificité amérindienne en enseignement de l'histoire, malgré le programme et les outils didactiques propres à cette commission scolaire, était l'apport de l'enseignant amérindien.

Évidemment, côtoyer pendant plusieurs années et voir le travail, souvent fait dans l'ombre, de ces enseignants, qui sont majoritairement des femmes, m'orienta vers un nouveau sujet de maîtrise. Ce sujet était plus intéressant, davantage que l'analyse d'un manuel d'histoire, pratique assez courante en didactique. Je trouvais pertinent qu'une recherche puisse exposer le travail que des collègues accomplissaient dans des conditions qui ne sont pas toujours faciles. Faire son travail sur une réserve autochtone demande beaucoup plus lorsque l'on sait ce que représente l'école pour une majorité de membres de la communauté où planent toujours des souvenirs douloureux des pensionnats autochtones.

Après un peu plus de six années passées dans l'Eeyou Itschee, des obligations familiales me rappelèrent à Montréal et c'est à ce moment que mon travail de maîtrise se concrétisa et pris la forme que vous lirez sous peu. Bien entendu, pour des raisons logistiques, le travail que je voulais d'abord faire avec d'anciennes collègues n'a pu se réaliser. J'ai donc contacté les autorités du Kahnawake Education Center (KEC) pour leur présenter mon projet de recherche. La directrice de ce centre, avec l'approbation du conseil d'établissement, accepta et trouva pertinent que l'on s'intéresse à l'enseignement de l'histoire d'un point de vue amérindien. Évidemment, je n'ai pu établir d'aussi bons liens avec les enseignantes de Kahnawake qu'avec

les enseignantes de la Commission scolaire crie, n'ayant pu les côtoyer pendant de nombreuses années. Le lien de confiance n'était pas le même. Aussi, la trame narrative que l'on trouve touche davantage la nation mohawk (Kanienke'haka), mais il y a plusieurs particularités didactiques qui touchent le monde autochtone et que j'espère vous aurez autant d'intérêts à les lire que moi j'ai eu à les découvrir et à vous les partager.

## Introduction

Depuis le début des années 1990, deux événements mettant en vedette des Amérindiens ont contribué à leur donner une plus grande attention dans la société: l'échec de l'accord du lac Meech (1990) et la crise d'Oka (1990). Le projet de réforme constitutionnelle voulait introduire, dans la famille canadienne, la province de Québec écartée depuis le rapatriement de 1982, mais le député manitobain d'origine autochtone, feu Elijah Harper, aurait aimé que les droits des Autochtones soient reconnus dans cette éventuelle nouvelle mouture de la constitution et considérait qu'ils ne l'étaient pas. Une version de l'histoire fort répandue retiendra que cet homme, «Amérindien», est à la base de l'échec de cet accord, en raison de son opposition à son adoption lors d'un vote à cet effet, dans l'un des parlements provinciaux, alors que chaque législature devait le ratifier de façon unanime pour qu'il prenne vie. À Oka, à l'été 1990, une mésentente territoriale s'est terminée avec d'un côté, les Warriors (guerriers mohawks) et de l'autre, les policiers de la Sûreté du Québec et l'armée canadienne. Durant ces crises et puis au-delà dans l'imaginaire collectif, l'image de l'Amérindien fut affectée. Au sortir de ces crises, le gouvernement fédéral, en 1991, lance une Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones. Les effets des recommandations de cette commission ont tardé à se faire sentir (Lavoie, 2007), voire tardent toujours... Par contre, elle a eu le mérite de remettre dans l'actualité la question autochtone.

La place de l'Autochtone grandissant dans la sphère médiatique a eu un écho lors de la réforme scolaire. Il y a quelques années, le rapport Lacoursière (1996) proposait de donner une plus grande place à l'Amérindien dans les programmes d'enseignement, ce qui fut fait (Arsenault, 2011). Le gouvernement du Québec dans son programme, le programme de formation de l'école québécoise<sup>2</sup> (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport<sup>3</sup>, 2006) présente plus en détail ce qu'étaient les sociétés amérindiennes avant l'arrivée des Européens, à l'époque de la Nouvelle-France et ce qu'elles sont devenues à l'époque

---

<sup>2</sup> Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

contemporaine. Qu'enseigne-t-on en univers social sur une réserve amérindienne ? Comment l'enseigne-t-on ? Avec quoi l'enseigne-t-on ? Dans notre recherche, des enseignants de la réserve de Kahnawake nous informeront sur leur vision et sur leurs pratiques en enseignement de l'univers social au primaire.

Afin d'avoir une perspective historique amérindienne de l'histoire et de l'enseignement de celle-ci, nous donnerons la parole à des enseignants amérindiens œuvrant en milieu autochtone. Dans notre recherche, nous examinerons la relation didactique que les enseignants amérindiens ont aux savoirs historiques, puis nous irons voir sous quelle(s) forme(s) et avec quoi ils présentent ce(s) savoir(s) historique(s) à leurs élèves.

Dans un premier temps, nous présenterons la problématique de notre recherche avec ses objectifs spécifiques. Deuxièmement, nous délimiterons notre cadre théorique en présentant des éléments utiles à la compréhension de notre problématique, comme les différents courants en enseignement de l'histoire, les pratiques enseignantes et les outils didactiques disponibles. Troisièmement, nous présenterons la méthodologie qui nous permettra d'éclairer nos objectifs de départ et de répondre à nos questions de recherche. Ensuite, les données recueillies auprès des enseignants seront analysées et nous présenterons ces analyses dans la dernière partie, la discussion, avant de conclure.

Au Canada, tout ce qui a trait aux Amérindiens est de juridiction fédérale et l'éducation, de juridiction provinciale. Dans notre texte nous référerons souvent à l'histoire nationale, celle que nous retrouvons dans le PFEQ (MELS, 2006). Le ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada (AADNC) explique que les élèves sur les réserves doivent recevoir des services comparables aux autres élèves de la province et que les normes doivent être les mêmes que dans le reste de la

province.<sup>4</sup> Aussi, dans notre recherche, lorsque nous utiliserons les termes d'Autochtone, d'Amérindien, de Première Nation, nous référerons à un descendant des personnes habitant ici lors de l'arrivée des Européens et que le gouvernement fédéral définit comme un (Amér)indien dans la *Loi sur les Indiens*.<sup>5</sup>

Nous sommes conscient qu'il n'existe pas une essence de l'Amérindien, qu'il n'y a pas une telle réalité que l'Amérindien en soi, immobile dans le temps, l'espace et le social, mais nous avons pris le parti de désigner ainsi ces diverses personnes parce que l'image qui en est donnée est souvent unidimensionnelle et unilatérale. Aussi, malgré une grande diversité entre les nations autochtones, il existe une identité amérindienne qui se distingue des allochtones.

---

<sup>4</sup> Voir : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1386032138376/1386032199233> Service d'enseignement section 4.1.

<sup>5</sup> Voir : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/i-5/page-1.html#h-2> Section 2.1. À noter que les Inuits ne font pas partie de cette loi (Secrétaire aux affaires autochtones, 2011) et il n'en sera donc pas question dans notre étude.

## **1. Problématique**

### **Introduction**

Depuis l'annonce d'une réforme en éducation au Québec, à la fin des années 1990, et la mise en place du « nouveau pédagogique », le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), en 2000, un débat incessant secoue non seulement le monde de l'éducation, mais aussi la société. L'ampleur prise par ce débat démontre bien l'importance que l'on accorde à l'enseignement de l'histoire.

Les Amérindiens font partie de la culture nationale; il est impensable de parcourir l'histoire nationale sans en rencontrer. Dans cette histoire, quels Amérindiens rencontre-t-on ? Le Sauvage que l'historien amérindien Sioui a rencontré à l'école par l'entremise d'une religieuse (Sioui, 1989), la maudite sauvagesse d'Antane Kapeshe (Anne André, 1976) qui est fière de l'être ou l'environnementaliste de Levstik, Henderson et Lee (2014) ? Est-ce bien là les seuls rôles que l'histoire assigne à l'Amérindien ? Comme le dit si bien Bouchard (1987), celui qui écrit l'histoire détient la vérité. Or, il existe peu d'écrits à caractère historique de la part de membres de ces groupes. Si bien que l'on ne voit toujours de l'Amérindien que ce que celui qui écrit l'histoire veut bien nous en montrer, y compris les préjugés et les stéréotypes qui ont toujours servi ceux qui écrivaient l'histoire (Salée, 2010). Les relations entre Amérindien et non-Amérindien sont tributaires d'une longue histoire où la ségrégation bien vivante a fini par donner deux mondes qui coexistent en parallèle. L'histoire nationale enseignée en classe pourrait nous en apprendre davantage sur le rôle de l'Amérindien, mais un État de droit ne se vantera pas de ses politiques coloniales passées (El Omari, 2002).<sup>6</sup> L'état légitime l'ordre établi, le sien, entre autres par le message livré à l'école et plus particulièrement dans les classes d'histoire (Said, 1994).

---

<sup>6</sup> Même si à une rencontre du G20 en 2009, le Premier Ministre canadien d'alors avait affirmé le contraire : le Canada, disait-il, n'avait pas d'histoire coloniale : <http://www.reuters.com/article/2009/09/26/columns-us-g20-canada-advantages-idUSTRE58P05Z20090926>

Depuis la réforme scolaire qui aboutit au PFEQ (2006)<sup>7</sup>, une discussion publique s'est amorcée avec la refonte des programmes d'histoire et a toujours lieu<sup>8</sup> dans laquelle s'affrontent deux conceptions de l'histoire : la vision favorable à l'histoire transmise et celle favorable à l'histoire construite. D'un côté, l'enseignement de l'histoire est lié à une identité, à des racines, à une mémoire et devrait transmettre le récit associé à un État ou à un groupe ; de l'autre, il y a ceux qui veulent développer des qualités de citoyens, à partir d'une histoire centrée sur la fonction critique (la pensée historique et la méthode historique), qui ressemble davantage à ce que font les historiens (Cardin, 2004). Face à ce dilemme, il y a l'enseignant : une instance étatique lui fournit un programme à enseigner et, ensuite, quelle en est son interprétation ? Quel choix fait-il parmi les méthodes et les outils ? L'enseignant amérindien fait-il les mêmes choix ? Aussi, comme nous nous pencherons sur la situation de l'Amérindien dans un contexte national, nous tenterons de contextualiser davantage sa situation.

### **1.1. L'histoire nationale**

Depuis très longtemps, l'enseignement de l'histoire scolaire a servi les intérêts de « l'équipe gagnante » (Laville, 1984), une élite qui a intérêt à ce que « la bonne » version de l'histoire soit transmise fidèlement (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013). Cette pratique de l'histoire s'apparente à un récit, elle rime davantage avec la transmission d'une mémoire qu'avec une pratique scientifique. Il y a le récit de l'histoire nationale monoculturelle (celle de l'élite au pouvoir, en général) ou multiculturelle (qui englobe tous les ressortissants du territoire); les deux types privilégient la fonction identitaire de l'histoire en servant les intérêts d'un groupe, d'un certain pouvoir ou d'un État. Pour Dunn (2000), le modèle monoculturel, qu'il nomme « héritage occidental »<sup>9</sup>, veut transmettre des valeurs communes, des

---

<sup>7</sup> La réforme scolaire date bien de 2000, mais nous utilisons dans notre mémoire le PFEQ de 2006 que l'on retrouve en ligne à l'adresse suivante :

<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>

<sup>8</sup> Voir entre autre : <http://www.ledevoir.com/societe/education/406759/enseignement-de-l-histoire-huit-ans-de-debat-pour-rien> et <http://www.ledevoir.com/dossiers/l-enseignement-de-l-histoire-un-enjeu/7>

<sup>9</sup> Traduction libre de Western Heritage Model

institutions et des philosophies issues des passés européen et méditerranéen. Dunn (2000) a appelé le modèle multiethnique : le «modèle de différentes cultures»<sup>10</sup>. Elle doit préparer le jeune à un monde qui se mondialise et se multiculturalise. Ces deux façons de faire sont voulues par le gouvernement en place, qui se trouve en arrière-plan des programmes d'enseignement et qui veut transmettre une mémoire choisie.

### *Le programme d'enseignement*

L'avènement de la réforme en enseignement en 2000 et l'ajout de l'éducation à la citoyenneté au PFEQ (MELS, 2006) ont suscité de vives controverses. «Il a semblé à plusieurs observateurs que la transition vers une histoire citoyenne compromettait la transmission de la mémoire nationale des Québécois francophones et que l'école avait par-là démissionné de son rôle essentiel...» (Warren, 2013, p. 43). Il y a un dilemme entre histoire construite et transmise. L'école est un important vecteur de transmission identitaire parce qu'elle représente une entité étatique, le contenu du cours d'histoire est décidé par des institutions plus grandes que les écoles (Barton et Levstik, 1998).

Dans une perspective multiculturelle, l'apport de groupes minoritaires à la nation est beaucoup mieux décrit qu'auparavant, tout comme les expériences d'oppression, mais l'État joue toujours un rôle central (Clark, 2007). Il défendrait aujourd'hui les principes d'égalité, en passant rapidement sur les politiques injustes longtemps pratiquées à l'égard de certains groupes et communautés (Epstein, 2009). L'État, avec son programme, fournit-il toujours les outils pour comprendre ces injustices ?

---

<sup>10</sup> Traduction libre de Differents Cultures Model



### *L'histoire nationale et les minorités*

Le récit historique est un construit, réalisé à l'aide de faits historiques qui peuvent être réinterprétés (Laville, 2004). Ainsi, les cours d'histoire possèdent une crédibilité différente, selon l'origine de l'élève et de l'enseignant (Epstein, 1998). Les membres des minorités réinterprètent l'histoire pour qu'elle rejoigne davantage celle de leur groupe (Barton, 2008b) et comprennent mal l'importance de certains grands événements et personnages de l'histoire auxquels l'institution scolaire attache de l'importance (Seixas, 1997). Le message de l'histoire scolaire est différent, n'a pas le même écho que celui reçu dans un groupe minoritaire (Loewen, 2007) et, souvent, est moins crédible ou important que celui reçu à la maison (Epstein, 1998 ; Rosenzweig et Thelen, 1998). Dans la construction de l'identité nationale, il ne faut jamais oublier que les sources qui ont construit la représentation et/ou le récit historique ne sont pas nécessairement les mêmes selon l'origine de son porteur.

Dans certains milieux, il est possible qu'il y ait différentes expériences historiques. L'appartenance à un groupe peut changer l'interprétation que l'on se fait de ce construit. Par exemple, l'étude de Rosenzweig et Thelen (1998), entre autres, effectuée auprès des Sioux, population amérindienne des États-Unis, montre que l'année 1492 est pour eux une date qui annonce la fin d'un monde. En contrepartie, dans ce même pays, «le jour de la découverte»<sup>11</sup> qui souligne l'arrivée de Christophe Colomb en Amérique est un jour férié fédéral qui célèbre l'avènement d'un nouveau monde, celui des Lumières et du progrès (Schneider, 2011). Ce jour férié n'est pas reconnu par tous, mais le gouvernement fédéral le souligne depuis 1892, année où le président de l'époque le mit au calendrier dans le but de rallier davantage de votes à des fins électoralistes, dont ceux de la communauté italienne grandissante (Schneider, 2011). L'histoire nationale est parfois intimement liée à la politique et certains faits sont parfois passés sous silence ; le cas des Amérindiens est particulièrement intéressant à cet égard.

---

<sup>11</sup> Traduction libre de : The Discovery Day.

### ***1.1.1. L'histoire nationale et l'Amérindien***

L'Amérindien fait partie de la culture nationale ; par contre, ce que les élèves québécois apprennent généralement moins en enseignement de l'histoire est le rôle qu'a réservé l'histoire de ce pays à ces groupes. L'Amérindien est un personnage important lorsque les premiers non-autochtones s'installent en terre américaine. Puis, il disparaît et revient sporadiquement. Son retour dans l'histoire nationale lui donne un nouveau rôle difficile à comprendre sans toute la contextualisation historique.

Pour Denys Delâge, «le Québec et le Canada n'ont pas deux mais trois peuples fondateurs» (Arsenault, 2011). Or, l'expression canadienne, bien connue, des deux solitudes (pour qualifier les anglophones et les francophones) se transforme en trois solitudes, la troisième étant les Premières Nations<sup>12</sup>. Pour les anglophones et les francophones, l'histoire nationale est un construit où l'État embryonnaire devient adulte. Comme nous le mentionne Leroux dans sa thèse, il y a une grande méconnaissance entre Autochtones et non-autochtones (Leroux, 2011).

La troisième solitude possède sa propre version de l'histoire. Sioui (1999) rappelle que les Amérindiens tiennent à écrire leur propre histoire (Sioui, 1999, cité dans Arsenault, 2011) et à l'enseigner (Arsenault, 2011). Nous savons que ce sont surtout la sociologie et l'anthropologie qui s'intéressent aux Autochtones de l'époque contemporaine (Trigger, 1985). Pour l'historien, l'Amérindien est un étranger d'une époque étrangère. L'étranger réfère au concept d'altérité, à l'Autre. Pour les anciens Grecs et Romains, le terme « barbare » était synonyme d'« étranger ». Dalongeville (2001) nous apprend que le terme de « barbare » évoluera en « sauvage » (au 16<sup>e</sup> siècle), puis en « primitif » (au 19<sup>e</sup> siècle). Pour Todorov (2008) : «Traiter les autres d'inhumains, de monstres, de sauvages est l'une des formes de cette

---

<sup>12</sup> Tiré du journal de Wendake en ligne <http://lagriffeducarcajou.com/post/2013/04/30/les-3-solitudes-du-canada-premieres-nations-francais-anglais/>. Cette expression est de plus en plus utilisée au Canada anglais ainsi qu'au Canada français. On l'entend dans les audiences de la Commission de vérité et de réconciliation et aussi lorsque l'on parle du mouvement Idle no More.

barbarie. Une forme différente en est la discrimination institutionnelle envers les autres, parce qu'ils n'appartiennent pas à ma communauté linguistique, ou mon groupe social, ou mon type psychique» (Todorov, 2008, p. 36). Cette relation à l'Autre est basée sur la «supériorité» de celui qui écrit l'histoire, supériorité que l'on retrouve dans tout rapport colonial : le colonisateur rend service aux colonisés, il les colonise pour leur bien, pour les sortir de leur état premier et les amener plus loin afin qu'ils ressemblent au colonisateur, qui est leur modèle.

### *Le colonialisme*

Par l'entremise de son programme d'histoire nationale, l'État donne un portrait de son passé. « Les pouvoirs subordonnent, assujettissent, uniformisent, ou ils coordonnent et aménagent les coexistences » (Ségal 1990, p. 18). Dans le cas qui nous intéresse, l'État organise le passé afin qu'il reflète les propres visées de ses dirigeants, ce n'est pas le seul portrait disponible, mais c'est le plus diffusé et le plus rencontré. Il n'est pas étonnant d'apprendre que plusieurs membres de groupes minoritaires ne se reconnaissent pas dans les cours d'histoire en classe. Aux États-Unis, les étudiants afro-américains, amérindiens et latinos voient l'histoire scolaire avec une aversion particulière (Wertsch, 2002, Loewen, 2007, Epstein, 2009). Au Canada, Charland (2003) arrive à des conclusions semblables. Les enfants dont les parents ont une autre nationalité que canadienne n'accordent pas une grande utilité à l'enseignement de l'histoire (Charland, 2003).

L'exclusion des Amérindiens et des Noirs (vus comme des minorités « non-immigrantes ») de l'histoire des États-Unis amoindrit leur contribution historique et leur présence dans la société (Steele, 1992). Il y a une tendance à séparer l'histoire des Autochtones et des non-autochtones au Canada, héritage de l'époque coloniale qui caractérise notre société (Donald, 2004).

En effet, la construction de ce pays s'est faite au détriment de la population non-immigrante. Dans ce

cas-ci, les écrits scientifiques évoquent souvent la dépossession, retenons le point de vue de Simard (2003) qui affirme qu' : « À la froide raison d'État coloniale s'ajoutaient de nobles motifs paternalistes (...) protéger les Amérindiens et leurs terres réservées des prédateurs blancs, tout en leur apportant les services et bienfaits minimaux de la civilisation, comme l'éducation, les soins de santé ou les méthodes agricoles et, par l'entremise des conseils de bande, les premiers rudiments d'une démocratie déléguée » (p. 32). Il propose le concept de réduction pour expliquer ce que les sociétés amérindiennes ont subi depuis l'établissement de gouvernement de type non-autochtone en terre d'Amérique (Simard, 2003). La privation de territoires pour les Amérindiens chamboule le mode de production qu'avaient ceux-ci. Ensuite, ce type de réduction géographique mène à la réduction économique. Privées de leur mode de production traditionnelle lié à leur mode de vie sur le territoire, ces sociétés accroissent leur dépendance envers les produits non-amérindiens. Après la réduction économique, la réduction politique suit, les nouvelles instances gouvernementales coloniales imposent un nouveau style de gouvernance : les conseils de bande. Puis, le colonialisme de l'État canadien mène à la réduction juridique : la *Loi sur les Indiens*<sup>13</sup>. Les autorités coloniales, puis le gouvernement fédéral prennent et « achètent » les terres afin de permettre la colonisation à des citoyens qui légitiment « le nouveau pays » (Lepage, 1992). Le prochain extrait est tiré d'un exemple états-unien, mais siérait très bien au contexte canadien :

Les officiers responsables des postes-frontière donnaient des munitions gratuitement aux chasseurs de bisons. Un après-midi, un officier haut gradé expliqua pourquoi c'est ainsi à Mayer [un chasseur de bison non-amérindien]. « Mayer, il n'y a pas deux façon de faire les choses. Soit le bison ou l'Indien doit partir. Seulement lorsque l'Indien sera totalement dépendant de nous pour tous ses besoins, nous serons en mesure de le maitriser. Avec le bison, il est trop indépendant. Mais si nous

---

<sup>13</sup> Cette loi a vu le jour en 1876 et porte toujours ce titre pour la consulter voir : <http://laws.justice.gc.ca/fra/lois/I-5/>

tuons le bison nous conquerrons l'Indien. Il apparaît plus humain de tuer le bison, que l'Indien, alors le bison doit partir » conclut-il (Novack, 1966).<sup>14</sup>

Ainsi, les décisions politiques permettaient de s'approprier le territoire et de prendre les ressources et elles permettaient d'accroître la dépendance de l'Amérindien au nouveau système en train de se mettre en place. La disparition de la présence coloniale de la France en Amérique, la paix signée avec les États-Unis, l'augmentation des colons d'origine britannique font changer la politique des instances britanniques envers les Amérindiens : d'alliés qu'ils étaient, ils sont devenus un problème auquel il fallait remédier par la rééducation et l'assimilation (Neu et Therrien, 2003). Le Canada, après 1867, intensifiera ses politiques coloniales jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. Une société démocratique post Deuxième Guerre mondiale se doit de revoir ses politiques envers une partie de sa population : l'assimilation fait place à un contrat social (Lavoie, 2007). Ainsi, revient l'Amérindien dans l'histoire nationale. Le traitement horrible, que les Amérindiens ont subi, est extrêmement déplaisant à voir et également déplaisant à expliquer (Novack, 1949)<sup>15</sup>. L'histoire nationale oublie, mieux vaut passer sous silence certaines choses ; même si cette dernière citation est tirée d'un auteur américain, le procédé historique canadien est semblable : la dépossession.

Les Amérindiens sont toujours soumis à la *Loi sur les Indiens* qui visait l'assimilation et qui a pour but de circonscrire le territoire, elle détermine qui est Amérindien, elle contrôle leurs structures politiques et elle régit leurs comportements (Savard et Proulx, 1982).

---

<sup>14</sup> Traduction libre de: The army officers in charge of the frontier posts gave free ammunition to the runners [chasseurs de bison]. And one afternoon a high ranking officer told Mayer why. "Mayer, there's no two ways about it. Either the buffalo or the Indian must go. Only when the Indian becomes absolutely dependent on us for his every need, will we be able to handle him. He's too independent with the buffalo. But if we kill the buffalo we conquer the Indian. It seems a more human thing to kill the buffalo than the Indian so the buffalo must go," he concluded (Novack, 1966).

<sup>15</sup> Traduction libre de: The abominable treatment of the Indians is extremely unpleasant to contemplate, and equally unpleasant to explain.

Bien qu'ils soient dotés de la citoyenneté canadienne, avec tous les droits et privilèges qui s'y rattachent, les Autochtones *inscrits* tombent sous la compétence exclusive du gouvernement fédéral, et leurs réserves ont un statut d'extra-territorialité à l'intérieur des provinces pourtant responsables des terres et des ressources primaires selon la Constitution. La *Loi sur les Indiens* opère une discrimination officielle sur la base de l'héritage génétique : c'est le sang qui coule dans vos veines qui fait de vous un Amérindien ou non (Simard, p. 34, 2003).

L'époque coloniale est marquée par différentes mesures pour réorganiser la vie des groupes amérindiens dont l'obligation, à partir de 1920, pour les jeunes amérindiens de fréquenter ce qu'on a appelé les pensionnats amérindiens ou autochtones ou les écoles résidentielles (Papatie, 2007). Dix mois par année, le jeune fréquentait une école loin de chez lui pour qu'il devienne un « bon Canadien », selon les volontés du gouvernement fédéral. « La « marque de commerce » des pensionnats autochtones a été d'« enlever la culture considérée comme inférieure pour la remplacer par une culture considérée comme supérieure. [...] C'est l'essence même du colonialisme » (Buzetti, 3 juin 2015).

La décolonisation qui suit la Deuxième Guerre mondiale voit l'émergence de mouvements d'affirmation de groupes minoritaires et force le gouvernement canadien à revoir, entre autres, sa politique vis-à-vis des Amérindiens et c'est à ce moment qu'il développe l'approche multiculturelle (Lavoie, 2007). Pour le gouvernement fédéral, cela se traduit par une politique d'intégration ethnique (Lavoie, 2007). Il invite les communautés à intégrer la grande famille canadienne (Lavoie, 2004). Le gouvernement veut avec la mise en place de cette politique : « (...) reconnaître le fait que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce

fait » (ministère fédéral de la Justice, 1985). Comme le montre l'extrait australien suivant, qui siérait aussi bien au contexte canadien, il s'agit d'une politique de bonne conscience.

(...) La perception d'une Australie toujours multiculturelle passe sous silence le traumatisme de masse subit par les Aborigènes et leur mode de vie dans le siècle suivant l'arrivée des Européens après 1788. C'est comme si être multiculturel signifiait que l'on retrouve dans les galeries plusieurs formes d'art, incluant diverses traditions aborigènes. Mais cela obscurcit le fait que la chasse et la cueillette a été, sans remord, détruit comme mode de vie quotidien pour la plupart des Aborigènes, et la galerie et les différences culturelles colorées sont présentées comme des manifestations de la culture singulière de l'occident industriel (Cope, 1987, p.8).<sup>16</sup>

Le colonialisme a fait place au multiculturalisme, mais malgré des contacts répétés et continus entre deux groupes ethniques, la relation est tributaire de processus sociaux historiquement ancrés ; dans ce cas, nous sommes face à des processus sociaux d'exclusion (Salée, 2010). Le cas de l'éducation est intéressant.

D'un côté, au début des années 1970, le gouvernement aimerait que les Amérindiens soient plus actifs dans le domaine scolaire, au sein d'un système en lequel ils ne croient pas (Lavoie, 2004). De l'autre côté, le monde amérindien, en parallèle aux décisions gouvernementales, propose de suivre sa propre

---

<sup>16</sup> Traduction libre de : A happy vision of an ever-multicultural Australia emerges which obfuscates the massive trauma to Aboriginal life that came in the century after 1788. It is as if we are multicultural because there are lots of different art forms to be found in galleries, including various Aboriginal traditions. But this obscures the fact that hunting and gathering was remorselessly destroyed as an everyday life form for most Aborigines, and that art-as-commodity, the gallery and even a fetish for colourful cultural difference, are manifestations of the singular culture of western industrialism (Cope, 1987, p. 8).

voie. En 1972, la Fraternité des Indiens du Canada (l'ancêtre de l'Assemblée des Premières Nations du Canada) fait le dépôt d'une déclaration de principes, *La maîtrise indienne de l'éducation*, dans laquelle elle exprime son désir d'avoir plus d'autonomie en matière d'éducation et d'enseignement (Arsenault, 2011). Malgré le temps qui s'écoule, peu de choses changent ; en 1996, le rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones constatait aussi le peu d'emprise que les communautés autochtones avaient sur leur système d'éducation (Lavoie, 2007). En 2011, Arsenault concluait à son tour la même chose, dans sa recherche. La fréquentation des pensionnats fédéraux administrés par des communautés religieuses a traumatisé plusieurs générations de jeunes amérindiens et a transformé la vie de plusieurs communautés amérindiennes.

L'époque des pensionnats a nui au mode de transmission traditionnelle, mais a aussi introduit une éducation issue de la tradition scolaire non-autochtone. Pour certains, l'amalgame de systèmes d'éducation différents peut s'avérer une complémentarité intéressante. Ainsi, feu Billy Diamond, le chef cri signataire de la Convention de la Baie James, laquelle créa entre autres la commission scolaire crie, voulait que les jeunes reçoivent un enseignement à l'occidentale, comme il l'avait reçu dans sa jeunesse dans le sud du pays, loin de sa terre et des siens, en y ajoutant des particularités culturelles et traditionnelles (Diamond, 1987). Pour lui, il s'agissait de fournir aux jeunes Cris le plus d'outils possible pour faire face à un monde qui se transforme rapidement.

Dès les années 1990, on implantait, chez les Cris, un programme d'enseignement de l'histoire nationale qui insistait sur les particularités autochtones (Arsenault, 2011). Il n'est pas surprenant que l'on touche d'abord le programme d'enseignement de l'histoire pour comprendre l'évolution des sociétés amérindiennes. Or, l'Amérindien semble jouer un rôle plus important dans le PFEQ (MELS, 2006), mais n'en demeure pas moins un personnage de l'histoire nationale sous-représenté (Arsenault, 2011).



### *L'Amérindien et le programme d'histoire nationale*

Il y a quelques années, le rapport Lacoursière proposait de donner une plus grande place à l'histoire des Amérindiens dans le programme d'enseignement de l'histoire (Cardin, 2004), de reconnaître l'importance que les groupes autochtones avaient dans l'histoire (Vaugeois, 2014). Ainsi, le programme ne va pas aussi loin que ce rapport ne le recommandait, mais il invite, tout de même, les élèves à étudier des sociétés amérindiennes de 1500, 1745 et 1980, et ce, pour chaque compétence à développer. Pour la première compétence, lire l'organisation d'une société sur son territoire, l'élève aura comme contenu spécifique la société iroquoienne vers 1500 et il pourra rencontrer les Autochtones dans la société de la Nouvelle-France vers 1645 dans le thème : « Influence de personnages et d'évènements sur l'organisation sociale et territoriale ». Les connaissances qui concernent les Amérindiens liées à la seconde compétence, interpréter le changement dans une société et sur son territoire, se penchent sur les changements marquants que subit la société iroquoienne entre 1500 et 1745. Pour la troisième compétence, s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire, l'élève devra noter les principales différences qui existent entre les sociétés algonquiennes et iroquoiennes vers 1500 et celles qu'il y a entre les sociétés iroquoiennes et incas vers 1500 ; puis, il notera les différences marquantes entre les sociétés des Micmacs et des Inuits vers 1980. Tout le travail d'étude concernant les sociétés amérindiennes se fait pendant le deuxième cycle du primaire, sauf le dernier, évoqué à l'époque contemporaine et qui s'effectue au cycle suivant. L'enseignant présente donc à ses élèves diverses sociétés amérindiennes à travers différentes époques, comme le résume le Tableau 1. Comme le notaient Charland, Éthier, Cardin et Moisan (2010), le programme ne traite pas de l'Amérindien de façon continue ; l'Amérindien disparaît après le début de la colonisation, puis fait de brèves apparitions. Il devient, donc difficile pour l'élève, de suivre l'histoire des groupes amérindiens.

**Tableau 1 : Présence autochtone schématisée selon le PFEQ (2006) dans le chapitre de l'univers social**

<b>Compétences</b>	<b>Sociétés</b>	<b>Présence amérindienne dans l'histoire</b>
Compétence 1 : lire l'organisation d'une société sur son territoire	Société iroquoise vers 1500	Entre 1745 et 1980, l'Amérindien disparaît de l'histoire.
Compétence 2 : Interpréter le changement dans une société et sur son territoire	Société iroquoise vers 1745	
Compétence 3 : s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	Sociétés iroquoise, algonquienne et inca vers 1500. Sociétés inuite et micmaque vers 1980	

Nous présumons que, sur une réserve autochtone, le personnage amérindien ne disparaît pas aussi longtemps que dans le PFEQ (MELS, 2006), qui lui, le fait apparaître à des moments clés de l'histoire du groupe majoritaire. En milieu amérindien, comme dans plusieurs endroits, les programmes d'univers social ont sûrement subi des transformations pour suivre les changements politiques et sociaux. Nous savons que quelques groupes dérogent au programme provincial en ayant leur propre programme.

Les commissions scolaires criées, inuites et la communauté de Kahnawake (Kahnawake Education Center, KEC<sup>17</sup>) possèdent toutes une dérogation auprès du ministère en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire (Arsenaut, 2012). Cette dérogation est possible en vertu de l'article 459 de la loi sur

---

<sup>17</sup> Ce centre fait un travail similaire à celui d'une commission scolaire qui gère trois écoles : deux primaires, une secondaire et offre des cours post-secondaire.

l'instruction publique (Éditeur officiel du Québec, 2011)<sup>18</sup> qui permet à une commission scolaire de ne pas suivre le programme provincial à la suite d'une demande et de l'approbation du gouvernement du Québec. Les commissions scolaires crie et inuites et le centre de Kahnawake (KEC) ont tous élaboré un programme pour le secondaire, pour le primaire, aucun programme n'est diffusé, mais l'enseignement est davantage centré sur celui du groupe (Arsenault, 2012). Au primaire, le cours d'univers social est souvent jumelé avec un cours sur la culture traditionnelle du groupe, soit la culture crie ou mohawke dans lequel on retrouve un enseignement de la philosophie traditionnelle, dont il sera question plus tard. Pour l'enseignement de l'univers social, il est plus facile d'ajuster le programme local sur celui du ministère pour le deuxième cycle puisque l'on traite beaucoup des sociétés amérindiennes traditionnelles. En ce qui concerne d'autres réserves, l'information est plus difficile à trouver, cela repose sur des initiatives locales ou personnelles. Les commissions scolaires crie et inuites et le KEC gèrent plusieurs écoles et disposent de plus de moyens pour opérer de telles dérogations. Comme nous venons de le mentionner, le matériel didactique repose en grande partie sur des initiatives locales, mais Arsenault (2012) nous apprend qu'à l'école Kateri de Kahnawake le manuel *Places in time* de Geneviève Leblanc et al. est utilisé à l'école primaire (Arsenault, 2012).

## **1.2. L'enseignement de l'histoire au Québec**

Depuis quelques années, dans plusieurs pays occidentaux, les dirigeants président à une refonte des programmes de l'enseignement de l'histoire (Laville, 2000). Ces réformes reposent sur deux constats : l'histoire est mal enseignée et elle laisse peu de traces dans la population (Cardin, 2004). Le rapport Lacoursière a étudié l'état de la situation de l'enseignement de l'histoire au Québec. À la suite de ce rapport, plusieurs des recommandations ont été considérées dans la mise en place de la réforme. Si bien qu'au Québec, depuis le début des années 2000, les élèves suivent un cours d'histoire au primaire, en

---

<sup>18</sup> Loi sur l'instruction publique consulté en ligne, le 9 mai 2016, à : [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)

univers social, jusqu'au secondaire, où sera ajoutée l'éducation à la citoyenneté (Cardin, 2004). L'histoire servirait d'outil à l'élève pour comprendre le monde dans lequel il se trouve (Ségal, 1990; MELS, 2006). L'ajout à l'histoire de l'éducation à la citoyenneté serait aussi dû, selon Charland (2004), à ce qu'il appelle un « déficit démocratique » dans la population qui semble moins préoccupée par les enjeux de société. Aussi, le monde se complexifiant et changeant (MELS, 2006) avec la mondialisation (Charland, 2004), le futur citoyen devra avoir des repères et être en mesure de baliser le monde qui l'entoure.

Devant la multiplication et l'accélération des échanges, l'apparition de nouvelles technologies et l'immigration en provenance de partout dans le monde, le citoyen doit comprendre cette diversité, d'hier et d'aujourd'hui et d'ici et d'ailleurs, afin d'y prendre une part active. L'individu qui vit dans une société démocratique, issue d'un héritage passé, devrait être interpellé par les décisions qui se prennent au présent pour décider de l'avenir dont il voudra ou qu'il désirera (Cardin, 2004). À l'école, l'apprenant est guidé par l'enseignant qui, lui, enseigne selon sa propre lecture d'un programme. La finalité du PFEQ (MELS, 2006) est le développement de compétences chez le jeune plutôt que l'atteinte d'objectifs d'acquisition de connaissances déclaratives, comme le voulait l'ancien programme.

*Le renouveau pédagogique : le programme de formation de l'école québécoise*

À l'intérieur du PFEQ (2006) d'univers social, l'élève devra faire l'étude en histoire et en géographie de différentes cultures dans une perspective d'espace et de temps. Le ministère prépare l'élève dès l'école primaire à développer sa conscience citoyenne : « L'éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative importante à laquelle participe l'ensemble des disciplines » (MELS, 2006, p. 170). Aussi, le programme vise par l'univers social à développer trois compétences chez l'élève : Lire l'organisation d'une société sur son territoire, Interpréter le changement dans une société et sur son territoire et S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. L'élève sera amené à rencontrer

différentes sociétés sur différents territoires et à regarder leur organisation, le changement subi à travers le temps et à comparer leur diversité. Le programme propose d'atteindre le développement de ces compétences par une démarche de recherche dans laquelle il devra se questionner et réfléchir (MELS, 2006, p. 170).

Dès les années 1980, le programme d'histoire par objectif et, aujourd'hui, le PFEQ (MELS, 2006) proposent l'utilisation d'une démarche scientifique, que l'on nomme méthode historique, pour que l'élève soit en mesure de construire son savoir, de façon plus durable ; cela s'inscrit dans la pédagogie constructiviste (Cardin, 1996). L'élève s'engage dans des situations d'apprentissage où il pratique la méthode historique afin de développer les compétences prescrites par le ministère de l'Éducation.

### ***1.2.1. La démarche historique dans le renouveau pédagogique***

Les programmes d'histoire du ministère de l'Éducation de 1982 et 2006 prônent « un enseignement scientifique de l'histoire, basé sur la méthode historique et visant notamment à prémunir les futurs citoyens des dérives idéologiques trop souvent associées à l'histoire et à son enseignement (développement du sens critique) » (Cardin, 11 mars 2013). Cette approche en histoire permettrait à l'élève d'être actif dans son apprentissage : de développer la capacité de raisonner, de s'informer, de se forger une opinion, d'être critique et de développer la possibilité de regarder le passé de façon objective et, ainsi, de s'en détacher (Seixas, 2000). Le processus cognitif en histoire devrait permettre de problématiser pour franchir un obstacle en utilisant une méthode historique, afin de conceptualiser, c'est-à-dire structurer une nouvelle représentation du savoir (Boutonnet, 2013).

La méthode que propose le ministère de l'Éducation pour les quatre années des deux derniers cycles du primaire est composée de six étapes : 1) Prendre connaissance d'un problème (définir le problème, faire appel à ses connaissances antérieures et envisager des stratégies de recherche qui conduiraient à la

solution), 2) S'interroger, se questionner (énoncer spontanément des questions, organiser ses questions en catégories et sélectionner les questions utiles) 3) Planifier une recherche (établir un plan de recherche, repérer des sources d'information et choisir ou construire des outils de collectes de données), 4) Cueillir et traiter de l'information (cueillir les données, classer les données en catégories, distinguer les faits des questions, critiquer les données, distinguer les documents pertinents des documents non pertinents et comparer des données), 5) Organiser l'information (choisir un moyen pour transmettre l'information, concevoir un plan, sélectionner l'essentiel dans l'information, arranger les données en construisant des tableaux, des listes, des graphiques ou en produisant un texte, s'appuyer sur des documents et indiquer les sources) et 6) Communiquer le résultat de sa recherche (choisir les mots appropriés, présenter une production et utiliser différents supports). Cette approche est semblable à celle que Boutonnet (2013) propose dans sa thèse<sup>19</sup>.

Pour le ministère de l'Éducation, l'étude de l'histoire « ... ne se résume donc pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation » (MELS, 2006, p. 170). Les élèves ne devraient pas simplement, dans les classes d'histoire, être confrontés à ce qu'ils devraient savoir, mais bien à comment ils pensent et apprennent du passé (Seixas, 1993). Tout cela est fort souhaitable, mais est-ce toujours réalisable, en contexte scolaire ?

L'enseignant devra construire des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève utilisera cette méthode, mais a-t-il toujours le temps, l'énergie ou les ressources ? Une maxime populaire veut qu'il y ait d'un côté, la théorie (dans notre cas le programme) et de l'autre côté, la pratique (la mise en place du programme en classe par l'enseignant). Permettez-nous de conclure cette partie par une citation de Cardin (2004), laquelle, nous le pensons, résume bien la situation : « (...) le sort des programmes

---

<sup>19</sup> 1) se poser des questions et formuler un problème 2) formuler des hypothèses et planifier une recherche 3) mener la recherche 4) analyser et interpréter les ressources 5) sélectionner et organiser les informations 6) présenter et relativiser son interprétation.

officiels est bien souvent de ne pas être appliqués en classe tels qu'ils ont été conçus (Cardin, p.45, 2004).

### *La démarche historique et l'enseignant*

En classe, l'enseignant joue un rôle central, il est l'intermédiaire entre la théorie et la pratique, dont Kant fait ainsi mention : « Il est évident qu'entre la théorie et la pratique il doit y avoir encore un intermédiaire qui forme le lien et le passage de l'une à l'autre... » (Kant, 1853). Pour accentuer l'objectivité de la matière à présenter par l'enseignant, le ministère de l'Éducation affirme que « l'étude de l'histoire vise le développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui sont propres » (MELS, 2006, p. 170). Un tel enseignement de l'histoire permettrait à l'élève de penser historiquement à travers l'utilisation de la méthode historique. Nous retiendrons l'explication que Boutonnet (2013) donne de la pensée historique qui est un processus par lequel « on problématise et construit le savoir historique. » Les pratiques, les choix d'outils et de sources, les représentations véhiculées, les interprétations du programme que fera l'enseignant affecteront les apprentissages des élèves. Les façons d'enseigner et les théories utilisées jouent un rôle clé dans un enseignement de l'histoire réussi (Chowen, 2005, p. 38)<sup>20</sup>. Selon Boutonnet, « l'exercice de la méthode historique est tributaire de l'intervention des enseignants(...) » (Boutonnet 2013, p. 20).

Afin que les enseignants développent un mode de pensée et puissent pratiquer la méthode de constitution du savoir propre à l'histoire, les institutions universitaires offrent maintenant des cours de didactique en sciences humaines aux futurs enseignants (Boutonnet, 2013). Bien que la mise en place de nouveaux programmes devait réformer l'enseignement de l'histoire, il semble que ce ne soit pas le cas, selon certaines recherches empiriques (voir notamment Demers, 2011 ; Moisan, 2010). Selon Boutonnet

---

<sup>20</sup> Traduction libre de : Learning styles and instructional theory also play a role in successful history teaching

(2013), « (...) les pratiques enseignantes ont peu évolué ou du moins ne sont pas toujours l'expression la plus fidèle d'une conception constructiviste et interprétative du savoir historique. Ainsi, la logique transmissive de l'enseignement de l'histoire est encore assise par des pratiques généralement magistrocentrées évacuant parfois les processus soutenant la méthode et la pensée historiques » (p. 4). Les enseignants généralistes du primaire, moins à l'aise dans l'enseignement en univers social ou à court de temps pour la préparation de leurs cours, se contentent en général de suivre le manuel (Boutonnet, 2009). Or, comme nous venons de le voir, malgré des nouveaux courants et des réformes, il semble que le cours d'univers social demeure dans une logique, non pas de la pratique de la démarche scientifique, mais où on raconte un récit.

#### *Les enseignants et la transmission*

Bien que le programme ministériel soit assez clair sur la façon de pratiquer l'enseignement de l'histoire, la transmission, pour de multiples raisons, est assez répandue parmi les enseignants comme le suggèrent certaines études faites sur la pratique enseignante en classe d'histoire au Québec (Boutonnet, 2013; Demers, 2011; Moisan, 2010). Certains enseignants semblent être plus confortables lorsqu'ils reproduisent des « marqueurs historiques et identitaires de leur propre communauté en classe plutôt qu'en favorisant une socialisation commune et harmonieuse (...) » (Zanazanian, 2011, p. 240). Pour de multiples raisons, la transmission est souvent au rendez-vous dans les cours d'histoire.

Lorsqu'il se sent mal (in)formé et peu à l'aise avec la matière qu'il enseigne, un enseignant en univers social se rassure souvent avec une gestion de classe plus serrée qui évacue le débat, la multitude de points de vue et l'interprétation de son récit, pourtant très utile lorsque la méthode historique est pratiquée. Par manque de temps, de connaissances ou par malaise, l'enseignant se fie au manuel qui dépeint souvent mal les minorités (Arcand et Vincent, 1979; Clark, 2007; Cope, 1987; Dalongeville, 2001; Epstein, 1998; Lavere, 2005; Laville, 1984, 1991 ; Loewen, 2007; Porat, 2004; Sanchez, 2007).



Plusieurs enseignants ne prennent souvent pas assez au sérieux l'importance de donner une bonne description des minorités opprimées ; ils sont peu sensibles aux cultures minoritaires, comme nous l'apprend Sanchez (2007) pour les États-Unis. Aussi, des découvertes récentes permettent d'aller au-delà de la transmission, le développement de la pensée historique et ses composantes cognitives ont permis aux éducateurs d'introduire des versions divergentes de récits historiques et d'autres perspectives (Salinas, Blevins et Sullivan, 2012, p. 19)<sup>21</sup>. Ne pas mettre l'accent sur le développement de l'esprit critique des élèves ni sur le processus par lequel l'historiographie se construit, renforce et cultive l'identification à l'élite qui met en place le programme. Or, pour toutes les raisons déjà évoquées, il semble que les enseignants s'en tiennent à un récit qui représente celui de la construction de l'État contemporain et que le manuel soit l'outil de prédilection pour le faire.

### **1.3. La démarche historique et les ensembles didactiques**

Il existe dans notre société plusieurs entreprises qui tentent de faciliter la vie des gens en leur proposant des produits. Le monde de l'éducation ne fait pas exception. Ainsi, plusieurs éditeurs proposent des produits pour faciliter le travail de l'enseignant et souvent, ce dernier en choisit un parmi la multitude offerte. De tous ces produits, un demeure plus populaire que les autres : le manuel scolaire. Les études en didactique sur les manuels sont nombreuses, peu importe la provenance, elles tirent souvent des conclusions semblables. Nous regarderons, dans les lignes qui suivent, la trame narrative et les sources des manuels.

Le manuel scolaire est un outil incontournable dans l'enseignement de l'histoire (Boutonnet 2009; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Selon Lavere, dans son étude faite aux États-Unis (2005), l'utilisation de cet outil est présente dans 90% du temps d'enseignement. Au Québec, le manuel est aussi

---

<sup>21</sup> Traduction libre de : « (...) recent attention to the cognitive act of thinking historically has provided a pivotal instructional opportunity for educators to introduce other narratives and other perspectives—to go beyond transmission » (Salinas et al., 2011, p. 19).

fort utilisé (Boutonnet, 2009). De façon générale, comme l'affirme Ferro (2004), qui a étudié plusieurs manuels scolaires à travers le monde, cet outil didactique est construit pour que l'utilisateur ne se pose pas de questions quant à la véracité et à l'objectivité des propos. En effet, les manuels sont souvent approuvés par une instance étatique et écrits par des historiens, par des enseignants expérimentés dans l'enseignement de l'histoire ou par des didacticiens en histoire, ils font office de référence. Le manuel est présenté comme un substitut au programme et est vu comme le détenteur de la vérité (Spallarzani dans Boutonnet, 2009, p. 19).

Pour Boutonnet, au Québec, c'est souvent le seul moyen mis à la disposition des élèves dans l'apprentissage de l'histoire, les manuels sont largement constitués de textes narratifs plutôt que de situations d'apprentissage qui requièrent l'utilisation de la méthode historique (Boutonnet, 2009). De plus, pour l'élève, le récit est un collage de personnages et d'événements qui ne présentent, trop souvent, aucun lien (Boutonnet, 2009). Toujours selon des études québécoises, le récit du manuel, selon Laville (1984), est linéaire : il fige le passé et sert à justifier le présent. Le manuel qui se veut souvent le reflet du programme d'enseignement sert un ordre établi (Laville, 1984, Lefrançois et coll, 2011). Une étude de chercheurs néerlandais ajoute que la trame narrative est souvent unidimensionnelle, ce qui est tout de même surprenant, étant donné l'époque à laquelle nous nous trouvons, marquée par le développement de différentes sortes de médias, alors que la circulation de l'information s'intensifie et que la diversité des sources s'accroît (Sturman, et Grever, 2007).

Or, en utilisant beaucoup les manuels en classe, l'enseignant transmet un message historique, un récit fixe établi et figé plutôt que de développer une pratique constructiviste visant à développer des facultés cognitives chez le jeune.

À Taïwan, une étude nous apprend que le manuel scolaire doit être acceptable et utilisable par le plus

grand nombre possible d'utilisateurs, les controverses historiques sont exclues, pourtant fort utiles dans le développement de la méthode historique, et l'auteur du manuel inclut un message de rectitude politique (Su, 2007). Pourtant le manuel, même lorsqu'il est porteur d'une information copieuse, fort intéressante et valide, devrait être une source parmi d'autres. L'étude de Sanchez (2001), aux États-Unis, ajoute que l'utilisation de multiples sources ou le fait d'avoir une bonne connaissance des cultures amérindiennes seraient de bons moyens de contrer les stéréotypes que l'on retrouve dans les manuels (Sanchez, 2001). Ainsi, on comprend mieux le sujet et les comportements de ceux-ci et on peut mieux utiliser les manuels (Sanchez, 2001).

La transmission du message historique ne s'opère pas de la même façon lorsque l'on est membre d'un groupe minoritaire. Les perceptions qu'un groupe se fait de lui-même et des autres peuvent varier d'une époque à une autre. Les études des manuels sur les représentations de minorités arrivent toujours à la même conclusion, prenons l'exemple de l'Amérindien. Les études réalisées au Québec, au Canada anglais et aux États-Unis montrent que les manuels projettent une image souvent homogène, folklorique et stéréotypée des Autochtones (Arcand et Vincent, 1979; Laville, 1991; Laverre, 2005; Clark, 2007; Loewen, 2007; Sanchez, 2001-2007; Lefrançois, Éthier, Dupuis-Déry et Demers, 2012).

Nous avons soulevé quelques problèmes sur l'histoire nationale, l'enseignement de l'histoire et la source la plus rencontrée en classe d'histoire : le manuel. À la lumière de ce que nous venons de voir et bien que les programmes soient davantage rassembleurs qu'auparavant, certains groupes minoritaires ne se reconnaissent peu, pas tout à fait ou voire pas du tout dans un programme d'histoire nationale. Il est fort possible que ce soit le cas des Amérindiens. Or, nous aurons, à tout le moins, celui de quelques enseignantes de Kahnawake.

#### **1.4. Les objectifs de la recherche**

Le renouveau pédagogique du Gouvernement du Québec, avec le PFEQ (MELS, 2006) a tenté de donner une place plus importante à l'Amérindien. Malgré cela, il disparaît pratiquement avec la Nouvelle-France pour revenir à l'époque contemporaine. Aussi, avec la réforme scolaire, le PFEQ (MELS, 2006) propose d'enseigner l'univers social à l'aide de la méthode historique, nous savons que ce n'est pas toujours le cas en classe d'histoire, en partie en raison du manque de temps ou d'information ou de la surutilisation du manuel. De plus, nombre d'enseignants narrent une version de l'histoire, la leur, qui est associée à celle d'un État ou d'une institution. Aucune étude n'a documenté l'enseignement de l'univers social sur une réserve autochtone.

Dans une étude commandée par la Canadian Teacher's Federation et menée au Canada anglais en 2010, la question directrice posée par la chercheuse aux enseignants amérindiens qu'elle interviewait était : « Que peut-on apprendre des connaissances et expériences des enseignants amérindiens qui enseignent dans des écoles publiques et sur la façon de mieux promouvoir et supporter le succès de l'éducation autochtone dans les écoles publiques? » (St. Denis, 2010) ?<sup>22</sup> Le but de cette étude était de promouvoir un dialogue et de partager le savoir entre les différents intervenants dans le milieu de l'éducation. Cette étude était menée auprès de quelques enseignants amérindiens œuvrant en milieu allochtone, donc la dynamique de l'étude n'avait pas la même portée que celle que nous tentons d'avoir ici. Il y a aussi un autre exemple d'un enseignant amérindien s'exprimant sur le cours d'histoire. À l'intérieur de l'étude réalisée par Moisan en 2010 se trouvait, un entretien avec un enseignant amérindien qui travaillait au secondaire sur une réserve ; dans cet entretien à propos de l'éducation à la citoyenneté intégrée au cours d'histoire, l'enseignant expliquait que les Amérindiens ne se reconnaissaient pas dans la citoyenneté

---

<sup>22</sup> Traduction libre de : what can we learn from the professional knowledge and experiences of Aboriginal teachers who teach in public schools about how to better promote and support the success of Aboriginal education in public schools?

québécoise. Nous en savons cependant très peu sur les pratiques enseignantes amérindiennes qui ont lieu sur les réserves et ne pouvons donc pas affirmer qu'elles soient semblables à celles qui ont cours à l'extérieur des réserves.

Perrenoud (dans Lanoix, 2011) affirme que plusieurs éléments en classe sont enseignés, mais ne font pas partie du curriculum officiel. Est-ce le cas sur une réserve ? Tout ce que nous savons, c'est ce qu'Arsenault nous a appris : le programme à Kahnawake est centré sur la culture traditionnelle mohawk (Arsenault, 2012). Afin d'en savoir plus sur l'enseignement en univers social au primaire sur une réserve amérindienne, voici les objectifs qui ont été fixés dans le cadre de cette recherche.

#### **1.4.1 Les objectifs principaux de la recherche**

Dans un premier temps, il nous paraît essentiel d'en apprendre un peu plus sur le contenu et la vision que se fait un enseignant amérindien de l'enseignement en univers social. Tout enseignant possède une perspective ou sa propre vision de l'enseignement d'une matière scolaire. Les individus enseignants interrogés ont-ils la leur ou bien partagent-ils un point de vue issu de leur groupe (Pelligrino, Mann et Russel, 2013) ? Dans un deuxième temps, nous tenterons d'en apprendre un peu plus sur la façon dont ils livrent le message en classe et finalement, sur les outils utilisés en classe. Nous ne récolterons des données que sur des pratiques déclarées, mais comme nous nous intéressons à l'enseignement d'un point de vue amérindien, l'opinion des enseignantes sur l'enseignement de l'univers social amènera une information nouvelle et pertinente.

Avoir davantage de points de vue amérindiens exerçant le même travail que des milliers d'autres enseignants dans la province contribuerait à accroître l'échantillonnage et les connaissances sur l'enseignement de cette matière. Ces points de vue participeraient également au débat qui a lieu au Québec depuis une quinzaine d'années sur la manière d'enseigner l'histoire et sur son contenu. Nous

tenterons d'approfondir nos objectifs principaux.

#### **1.4.2. Les objectifs spécifiques de la recherche**

Nous interrogerons des enseignants pour essayer de comprendre ce qui se passe en classe d'univers social sur une réserve. Nous nous intéresserons au programme et à son contenu, à la façon dont cette matière est présentée en classe et aux outils avec lesquels les enseignants font travailler les élèves, et nous approfondirons ces trois thèmes de plusieurs façons.

Dans un premier temps, nous tenterons d'en connaître un peu plus sur le point de vue amérindien sur l'histoire. Pour enrichir un débat en histoire, il est toujours pertinent d'avoir plusieurs points de vue et une diversité d'opinions, ce qui fait défaut dans la trame narrative historique à laquelle nous sommes confrontés. Sur une réserve, de quoi est constitué le contenu du cours d'univers social, sachant que Kahnawake a une dérogation et que l'on n'y enseigne pas le PFEQ (MELS, 2006) ? Nous nous intéresserons au point de vue de l'enseignant amérindien à travers quelques concepts : l'Autochtone, l'histoire autochtone, l'histoire nationale, le territoire et le politique. Nous voulons amener l'enseignant à se définir afin de nous donner, par la suite, une idée de sa version des histoires autochtone et nationale. Nous nous intéressons aussi au concept de territoire parce que c'est l'endroit où se développe une société et s'émancipe une culture et que pour comprendre leur évolution, ils ne peuvent être dissociés. Enfin, nous examinerons le concept de politique parce qu'elle guide les actions de la société.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons, dans nos entrevues, aux pratiques déclarées des enseignants dans le domaine de l'enseignement en univers social : les enseignants amérindiens pratiquent-ils une histoire, comme le suggère le PFEQ (MELS, 2006), à l'aide de la démarche scientifique ? Dans l'utilisation de cette démarche, y a-t-il une ou des étapes plus prise(s) que d'autres par ces enseignants ? Est-ce que la mémoire et l'identité du groupe sont transmises à travers le cours

d'histoire ? Pour faire de l'histoire, des sources sont essentielles : en utilisent-ils une ou plusieurs et laquelle ou lesquelles ?

Dans un troisième temps, qu'ils racontent un récit, qu'ils utilisent en partie ou en entier la méthode historique, les enseignants doivent faire travailler leurs élèves avec des outils pédagogiques quelconque(s), lesquels ? Est-ce que le manuel est aussi prisé sur une réserve qu'à l'extérieur ? Les réponses à ces questions nous permettront de comprendre un peu plus l'approche que déclarent avoir en classe d'histoire les enseignants interviewés.

Enfin, pour terminer, nous souhaitons connaître la façon dont deux concepts, soit le territoire et la politique, sont utilisés selon les dires des enseignants, ce qui nous permettra de croiser nos trois objectifs principaux. Nous étudierons la façon dont les enseignants se représentent ces deux concepts, dont ils les présentent aux élèves et avec quels outils ils les font travailler. Il s'agit de deux concepts étroitement reliés aux deux disciplines que l'on retrouve dans le programme d'univers social et que le colonialisme a affectés. Le lien est facile à établir entre la géographie et le territoire, mais en ce qui a trait à l'histoire, cela reste encore à déterminer. Nous pensons que, d'un point de vue scolaire, c'est la matière la plus politisée et que, souvent, dans les sociétés industrielles, les instances politiques influencent le plus le contenu de cette matière (Ferro, 2004).

Ainsi, cette recherche permettra à des Amérindiens de s'exprimer à propos de l'histoire et de quelques concepts qui s'y rattachent, d'en apprendre davantage sur les pratiques enseignantes en classe d'histoire sur les réserves autochtones. Finalement, elle contribuera à faire la lumière sur ce qui est depuis trop longtemps dans l'ombre : le point de vue de professionnels amérindiens et l'interprétation et les représentations qu'ils se font de l'histoire dans un contexte scolaire. Ultimement, nous ferons des liens entre leurs points de vue sur l'histoire et sur leurs pratiques en classe d'univers social.

## **2. Cadre théorique : l'enseignement de l'histoire : différentes pratiques**

Aucune matière scolaire n'est sans doute aussi sujette à débat, lorsqu'il y a des changements dans le programme d'enseignement, que l'histoire. L'avènement d'une réforme dans l'enseignement de l'histoire au Québec ne fait pas exception et le débat est toujours centré sur la question nationale (Éthier et Lefrançois, 2011). « Il existe donc des tensions continues entre histoire et mémoire, rapports tendus qui n'en finissent plus d'être répercutés (...) dans les discussions autour de l'établissement des programmes d'enseignement de l'histoire » (Warren, 2013, p. 32). La société change et l'enseignement de l'histoire doit s'ajuster. Aussi, la diversité grandissante de la population des États-nations occidentaux (dans lesquels certaines minorités ne se reconnaissent pas ou se sentent exclues de cette version de l'histoire) et l'émergence de nouveaux médias ont eu une influence sur la façon dont les gens avaient accès, étaient mis au courant, s'appropriaient et se réappropriaient le passé, ainsi que sur la façon de voir le futur (Grever, Haydn et Ribbens, 2008).<sup>23</sup> L'État utilise l'enseignement de l'histoire face au défi de la pluralité auquel il est confronté avec l'accroissement de l'immigration, le changement générationnel et l'émergence d'identité particulière (Létourneau, 2010).

Nous avons décidé de centrer notre approche sur la pointe enseignante du triangle didactique et d'essayer de comprendre le cheminement de celui-ci en direction des deux autres pointes : le savoir et l'apprenant, mais d'un point de vue amérindien. Nous regarderons d'abord : le programme. Est-il construit comme celui publié par le ministère de l'Éducation ? Dans le système scolaire que nous explorons, comment conçoit-on le passé ? Dans un milieu amérindien, que contient le programme d'univers social ? Nous regarderons les particularités qu'il pourrait y avoir. Comment l'enseignant présente-t-il son programme ? Avec quelle(s) méthode(s) ? Puis, quel(s) outil(s) choisit-il ? Nous considérons donc dans la prochaine

---

<sup>23</sup> Traduction libre de : « The increasing diversity of the population in western nation-states and the emergence of the new media have had influence on the way people access, acknowledge, appropriate and re-appropriate the past and how they see the future (Grever et coll., 2008, p. 3).



partie les grandes tendances des trois domaines auxquels nous venons de faire allusion.

## **2.1. Le regard sur l'histoire**

Depuis toujours, histoire et mémoire sont indissociables. Pour reconstruire le passé, l'historien doit se référer à des sources qui gardent un lien avec le passé, une mémoire : témoin du passé, vivant ou pas. Dans toutes les traces laissées, l'historien fait un tri, analyse, compare et livre un message à l'intention de l'institution ou du groupe auquel il appartient ou, depuis plus récemment, pour étayer son opinion ou son point de vue (Pomian, 1999). Celui qui enseigne l'histoire est au service, dans le cas qui nous intéresse, d'une institution ou d'un État. Ce dernier, pour être certain de la démarche de l'enseignant d'histoire, lui prescrit, avec une certaine latitude, un programme à enseigner et approuvera des ouvrages le reflétant. Généralement, dans un contexte scolaire, l'État édicte un programme que les institutions qu'il finance auront pour mission d'enseigner. Le nouveau programme de formation de l'école québécoise construit un « nous » pluriel où l'État est le dénominateur commun (Éthier, Lantheaume, Lefrançois, Zanazanian, 2008). Ainsi : « L'histoire aide aussi à comprendre, à accepter la différence (...) et contribue ainsi à la construction de l'identité et au développement de la tolérance, attitude indispensable en démocratie » (MELS, 2006, p. 170). Cette histoire est présentée comme étant universelle, mais tous les groupes composant une société n'adhèrent pas tous avec la même fidélité à ce programme. Nous analyserons comment le concept de mémoire collective peut avoir un regard divergeant sur l'histoire universelle. Enfin, nous examinerons certaines particularités de l'histoire des Amérindiens.

### ***2.1.1. L'universalisme***

L'État ou l'organisme qui chapeaute des institutions scolaires choisira un contenu ou une tradition historique qui le servira et qui se voudra être représentatif de tous : universel. Au Québec, le programme

ministériel doit être suivi par toutes les institutions scolaires du Québec, ou, en cas de dérogation, celles-ci doivent à tout le moins s'en inspirer. Il permet de : « Découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales qui invite à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale » (MELS, 2006, p. 173). En ce sens, ce programme est vu comme étant universel.

### *L'universalisme dans l'enseignement de l'histoire*

Depuis les luttes sociales et politiques qui ont amené l'avènement des droits de l'Homme, l'éducation s'est démocratisée et universalisée, « cela veut dire en finir avec ces manipulations discriminatoires (...) l'apprentissage des premières années ne doit oublier personne ni partir du principe qu'Untel est destiné à devenir quelqu'un ou un moins que rien » (Savater, 1998, p. 186). Cela est un souhait théorique fort louable, mais lorsque le contenu des programmes est analysé, la réalité est toute autre, comme l'affirme Bourdieu (1997), cet universalisme est égoïste. Un groupe spécifique érige en universel sa particularité :

«Il y a des conditions historiques de l'émergence de la raison. Et toute représentation, à prétention scientifique ou non, qui repose sur l'oubli ou l'occultation délibérée de ces conditions, tend à légitimer le plus injustifiable des monopoles, c'est-à-dire le monopole de l'universel. (...) L'universalisme abstrait sert le plus souvent à justifier l'ordre établi, la distribution en vigueur des pouvoirs et des privilèges (...) au nom des exigences formelles d'un universel abstrait (la démocratie, les droits de l'homme, etc.) dissocié des conditions économiques et sociales de sa réalisation historique... » (Bourdieu, 1997, p. 103)

Or, lorsque quelqu'un pratique l'enseignement de l'histoire, il devrait être conscient qu'un contenu parmi une multitude a été sélectionné. « L'éducation transmet parce qu'elle veut conserver, parce

qu'elle valorise certaines connaissances, certains comportements, certaines habiletés, certains idéaux » (Savater, 1998, p. 183). Cette façon de faire passe sous silence l'accès aux moyens de production et impose un universalisme en matière de politique, de science, d'art, de droit, etc. (Bourdieu, 1997).

Cet universalisme célébrant les différences et la richesse de cette diversité culturelle est, en fait, le triomphe de l'État nation actuel et industriel, qui, à la fois, ignore en partie et passe sous silence les conditions dans lesquelles ce triomphe s'est effectué. Le stade ultime de développement est l'industrialisation et cette victoire a dû se faire au détriment d'autres groupes. « En Occident, le groupe (ou l'individu) s'autorise de ce qu'il exclut (c'est la création d'un lieu propre) et trouve son assurance dans l'aveu qu'il tire d'un dominé (ainsi se constitue le savoir de/sur l'autre, ou science humaine) » (De Certeau, 1975, p. 11). L'histoire nationale entretient un tel rapport avec l'Amérindien. En ce sens, l'Amérindien devient l'ennemi de la civilisation et du progrès, il ralentit la marche du progrès (Gagnon, 1984). Il n'est pas surprenant que l'Amérindien disparaisse de l'histoire nationale pendant le moment qui correspond à la destruction d'un monde par la mise en place d'un autre, qui amène la civilisation.

Ce n'est pas le fait qu'ils (les Autochtones) occupent le terrain physiquement, puisque la densité démographique de leurs sociétés est en général faible. C'est plutôt que la *territorialité* des ethnies, l'enracinement spirituel de chacune dans *son* coin de pays, s'oppose au *projet canadien*, tel que les grands marchands de Montréal et de Toronto l'ont conçu ; il ne s'agit pas ici, en effet, de construire une nation unifiée (...) comme aux États-Unis (*E Pluribus unum*), mais d'ériger un grand empire commercial, un nouvel État-nation-marché intégré, d'un océan à l'autre (*A mari usque ad mare*). Les titres traditionnels que détiennent les Amérindiens sur la terre doivent être levés pour que celle-ci devienne légalement un simple objet d'appropriation marchande, un facteur capitaliste de production (Simard, 2003, p. 28).

Dans cette logique qui caractérise la société nationale, la transformation de ces groupes doit s'opérer pour que le tout fonctionne comme le veut l'État qui se met en place.

Sioui nous explique que l'histoire des États-nations d'Amérique s'est construite à partir du mépris des habitants qui s'y trouvaient déjà et sur deux idées reçues : 1) la croyance en la supériorité de la morale et culture européennes et 2) que conséquemment l'Amérindien était voué à disparaître (Sioui, 1989, p. 2). La longueur chronologique de la marginalisation amérindienne rend l'identification ou l'assimilation à une histoire nationale universelle plus difficile. La persistance du sentiment de rejet vécu par les Amérindiens renforce leur identité d'Autochtone et leur confère un particularisme culturel qui ne peut être ignoré lorsque l'on discute de ces sociétés. Sioui (1991) explique que d'un point de vue amérindien, ce qui est universel est le fait que tous les êtres vivants trouvent une place dans le grand cercle de la vie, y compris l'être humain. Il n'y a pas de hiérarchisation du monde dans lequel l'Homme évolue (Sioui, 1991). Or, pour lui, cette approche est plus démocratique, davantage que pourrait nous le laisser croire « l'ouverture à l'Autre » retrouvée dans le programme du ministère de l'Éducation.

#### *L'universalisme d'un groupe minoritaire : les Amérindiens*

Les efforts mis de l'avant par les nouveaux programmes d'enseignement sont fort louables : « L'histoire amène à s'interroger non pas sur ce que l'on doit commémorer (...), mais sur ce que le passé signifie et offre comme réponse à nos questions contemporaines » (Lévesque, 2011, p. 14). Or, les réponses à nos questions contemporaines diffèrent selon notre appartenance à un certain passé.

Le message du cours d'histoire nationale doit en être un d'acceptation et de tolérance, pour minimiser la marginalité de certains groupes (Barton et Levstik, 1998), mais les groupes humains ont tendance, selon la théorie de l'identité sociale, à ne pas s'identifier comme individus, mais bien comme membres d'un groupe : eux et nous (Barton et McCully, 2012). Ségal explique ainsi : « Il n'est pas de respect des

différences qui économise l'effort d'analyser et de comprendre la nature des différences et, partant, leur genèse » (Ségal, 1990). Nous avons vu précédemment le concept de multiculturalisme que promeut le gouvernement canadien, qui se veut un reflet de la diversité ethnique et raciale et qui est chapeauté par le gouvernement canadien. Chaque groupe jouit d'une liberté qui est une forme d'universalisme à la canadienne. Au Québec, on parle d'interculturalisme que la commission Bouchard Taylor a défini ainsi : « Politique ou modèle préconisant des rapports harmonieux entre cultures, fondés sur l'échange intensif et axés sur un mode d'intégration qui ne cherche pas à abolir les différences tout en favorisant la formation d'une identité commune » (Bouchard et Taylor, 2008). L'interculturalisme et le multiculturalisme sont des exemples de modèles multiculturels. Ces modèles veulent réinterpréter le récit national québécois, à leur façon, mais peu importe le groupe : « (...) tous les Québécois actuels (d'immigration récente ou immémoriale) devraient donc fidélité aux composantes identitaires québécoises de prédilection... » (Lefrançois et coll., 2011, p. 68). Une idéologie comme le multiculturalisme dilue l'apport des groupes minoritaires, comme les Amérindiens, en le décontextualisant au profit de l'apport de tous, chapeauté par une institution (St-Denis, 2010). Puis, l'absence des Autochtones, lors de la formation de l'État canadien, touche la dépossession culturelle et sociale et « accentue le problème de distorsion quant à l'interprétation du passé » (Trudel, 2000, p. 536). La loi sur les Indiens a homogénéisé ce qu'est un Amérindien pour le rendre différent des autres Canadiens (l'Autre) et, pour le législateur, les différences culturelles et historiques ne sont pas importantes (Restoule, 2000). Le colonialisme canadien a universellement affecté les groupes amérindiens. Ainsi, en parallèle à l'histoire nationale, il existe d'autres sociétés qui ont leur propre histoire (Wachtel, 1971) non véhiculée par l'État ou par une institution.

### ***2.1.2. Histoire(s) particulière(s)***

Cette histoire est liée à une particularité culturelle, à une identité spécifique et qui tire toujours sa source d'une mémoire. Cette mémoire est partagée par un groupe : la mémoire collective. Elle est intimement

liée à l'identité et son enseignement sert des intérêts de transmission culturelle (Wertsch, 2002). Parmi certains groupes minoritaires, il est possible que plus d'une histoire existe, et cela selon le contexte socioculturel. Dans le cas qui nous intéresse, celui d'une réserve amérindienne, nous examinerons le concept de culture vernaculaire et plus spécifiquement l'idée du cercle de la vie. Nous expliquerons ce qu'est le cercle de la vie et le verrons à travers le concept de politique et de territoire.

### *La mémoire collective*

La mémoire est au service de l'État, on peut légitimer presque tout : on unit, on panse des plaies passées et on gère la différence (Joutard, 2013). Dans le cas de l'histoire nationale, on homogénéise, on crée un passé commun, on universalise. « L'histoire est comme un gruyère dont les trous sont la mémoire de certains groupes marginalisés par le récit de l'histoire nationale » (Citron, 2008, p. 195). Afin de contribuer à enrichir des récits historiques, il faudrait parvenir à remplir ces trous, comprendre ces mémoires qui distinguent certains groupes de l'identité nationale.

La mémoire présente au groupe un tableau de lui-même qui se déroule dans le temps, mais de telle manière qu'il se reconnaisse toujours dans ces images successives (Halbwachs, 1967). Cette mémoire collective est une représentation du passé qui n'est pas nécessairement juste, mais elle doit servir les intérêts du groupe au présent et au futur (Wertsch, 2002). Elle est vivante et en « (...) évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et soudaines revitalisations » (Nora, 1997, p. 24-25). La représentation de ce passé, par l'entremise de la mémoire, sert l'identité collective. Charland et coll. définissent la mémoire historique ainsi : « (...) un construit social que des individus produisent au moyen d'outils (comme le langage) qui sont eux-mêmes des construits sociaux. Elle puise son sens dans les interactions de ces individus avec les groupes auxquels ils s'affilient et donne l'illusion de reproduire sans médiation le passé tel qu'il était, ce dernier

étant simplement porté par un témoin » (Charland et coll., 2010, p. 185-186). Par exemple, d'un point de vue québécois, la conquête britannique a fait de l'Amérindien un étranger, ce qu'il n'était pas avant pour les euro-descendants français ; ils s'en seraient distanciés parce qu'ils auraient eu la peur de passer pour des « Sauvages » auprès des nouveaux conquérants (Delâge, 2011).

L'utilisation que l'on fait de la mémoire selon Todorov peut permettre soit de rester dans le passé (usage littéral), soit de se servir de cette mémoire (usage exemplaire) à des fins plus morales et qui pourraient servir de leçons. « L'usage littéral, qui rend l'évènement ancien indépassable, revient en fin de compte à soumettre le présent au passé. L'usage exemplaire, en revanche, permet d'utiliser le passé en vue du présent, de se servir des leçons des injustices subies pour combattre celles qui ont cours aujourd'hui, de quitter le soi pour aller vers l'autre » (Todorov, 1995, p. 31). Dans le monde amérindien, tout ce qui a trait à la culture traditionnelle est positif et tout ce qui fait partie de l'Amérindien contemporain a une connotation négative et a un lien avec le choc des cultures ; les représentations traditionnelles sont associées à l'autonomie et à la responsabilité envers le groupe et, à l'inverse, tout ce qui est associé au monde non-autochtone à un lien avec l'oppression, l'impuissance et la contrainte (Collin, 1988). Tout comme la mémoire, il existe, à l'occasion, plus d'une version de l'histoire.

### *Plus d'une histoire*

Dans certains cas, il est possible que deux versions (officielle et non-officielle) d'une histoire soient véhiculées parmi un groupe et qu'elles coexistent au sein d'une société (Carratero et coll., 2002). La version officielle de l'histoire possède, selon Wertsch et Rozin (1998), trois fonctions : fournir un instrument cognitif pour se représenter la nation, améliorer l'identité du groupe et favoriser la loyauté du citoyen (dans Carratero et coll., 2002). Selon Tulviste et Wertsch (1994), il est possible que ces fonctions soient utiles pour la version non-officielle de l'histoire (dans Carretero et coll., 2002). En

milieu minoritaire, l'identification à l'institution scolaire se ferait plus aisément, malgré qu'elle pourrait représenter un outil d'acculturation à la société majoritaire dans la mémoire collective, comme le note Steele, pour un contexte afro-américain et amérindien, et Gauthier, pour un contexte québécois en milieu amérindien. Il n'y aurait plus d'incompatibilité culturelle qui créait cette distance de jadis (Steele, 1992).

Pour Wertsch (2000), on doit distinguer deux choses dans l'apprentissage de l'histoire à l'école. Le premier, l'aspect psychologique, le plus important, est l'intériorisation, qui est le processus par lequel les individus acquièrent leurs croyances, leurs attitudes et les régulations comportementales de sources extérieures et les transforment en attributs, normes et valeurs personnels (Wertsch, 2000). De cette intériorisation, on tirerait l'identification. Le second, l'aspect socioculturel, dans lequel l'individu, dépendamment des circonstances, adopte telle ou telle attitude, il est malléable selon les circonstances ou les contextes (Wertsch, 2000). La version officielle s'apprend à l'école et la version non-officielle s'apprend ailleurs : à la maison, dans un groupe religieux, etc. (Tulviste et Wertsch, 1994 dans Carratero et coll., 2002). Est-ce le cas sur une réserve, lorsque des membres amérindiens en discutent avec un allochtone ? Goldberg, Schwarz et Porat (2011) nous apprennent que, même lorsqu'on présente une version différente de l'histoire à laquelle certains sont habitués, elle peut être ou bien ignorée ou bien déformée lorsqu'une forte mémoire collective est présente. L'histoire d'un groupe semble toujours meilleure aux membres du groupe que celle d'un autre (Goldberg et coll. 2011) et l'identification que l'on se fait d'un récit historique dépend de la mémoire du groupe. L'histoire est une forme de pratique de la culture (Munslow, 2006). Lorsque l'on s'intéresse à la pratique de la culture à travers l'histoire d'un groupe amérindien, inévitablement, il faut considérer la culture vernaculaire pour saisir et comprendre certaines spécificités.



### ***2.1.3. La culture vernaculaire***

Les Amérindiens du Québec ont su conserver une culture propre que nous appellerons « culture vernaculaire ». Le mot *vernaculaire* nous vient du latin *vernaculus*<sup>24</sup> qui signifiait indigène et qui, aujourd'hui, se réfère à un groupe en particulier souvent associé à un groupe minoritaire. Il est certain que le Québec compte plusieurs nations autochtones distinctes qui possèdent leur propre histoire et mémoire, mais elles possèdent aussi des traits communs. Chaque culture se raconte à travers des histoires, ce qui donne une multitude de versions. Certains groupes ont conservé une version de l'histoire qui contraste avec la version officielle et qui se base sur des expériences vécues dans de plus petites communautés. Elle renvoie à une réalité sociale vécue plutôt qu'à celle que l'on (l'État ou l'autorité légitime) veut véhiculer (Barton, Levstik, 1998).

Dans la trame narrative du récit national de l'histoire scolaire, il semble que les Autochtones soient « encarcânés » dans le passé, comme ils le sont aujourd'hui sur leur réserve (Osborne, 2000). L'historiographie nationale souffre d'amnésie pour plusieurs politiques et événements colonialistes qui affectent les Amérindiens, mais, comme nous le mentionnions précédemment, peu d'États se vantent de leur passé colonial et des effets sur ceux qui le subissent.

#### *Subir l'histoire*

Pour certains auteurs (Gagné, 1998 ; Whitbeck, Adams, Hoyt et Chen, 2004 ; Wesley-Esquimaux et Smolewski 2004), les sociétés amérindiennes auraient subi un traumatisme historique qui affecterait la mémoire collective par, entre autres, des injustices et de l'oppression. D'autres parlent d'« impérialisme cognitif » (Battiste dans Marker, 2011). Cela est cumulatif, se manifestant à travers le temps chez les individus, les communautés et dans des populations entières, et produisant des

---

<sup>24</sup> Tiré de : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Vernaculaire>

disparités physiques, psychologiques et économiques de génération en génération (Centre de Collaboration Nationale de la Santé Autochtone, s.d.). Aussi, cette perte se répercute sur les générations qui n'ont pas directement vécu ce traumatisme historique et touche une grande partie de la population amérindienne (Whitbeck et coll., 2004 ; Gagné, 1998). Cela pourrait vouloir dire que : (...) le passé conserve sa réalité aujourd'hui, même si les temps ont changé » (Wesley-Esquimaux et Smolewski, 2004, p. 93). Aussi, avec le changement d'attitude du gouvernement fédéral depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, de l'assimilation vers l'intégration multiculturelle, apparaîtra un sentiment de culpabilité d'où « naîtra l'identité victime des Indiens canadiens » (Lavoie, 2007, p. 15). Aujourd'hui, avec la Commission de vérité et réconciliation du Canada, l'épopée des pensionnats autochtones est qualifiée de « génocide culturel » (Buzetti, 3 juin 2015). Les politiques canadiennes n'ont pas été tendres envers l'Amérindien, mais, dans un contexte de réserve autochtone avec un enseignant amérindien, la compréhension du lourd passé est liée à une plus grande empathie historique (Davis, 2001).

Un enseignant amérindien qui arrive avec un bagage culturel semblable à celui des élèves, la culture vernaculaire, serait susceptible d'utiliser un système de croyances et une mémoire collective qu'il partage avec les élèves. Si cela est utilisé en contexte scolaire avec une démarche scientifique, issue de la formation universitaire de l'enseignant, cette façon de faire devient encore plus significative. La conceptualisation d'un système de croyances s'affaire à toutes les composantes qui s'y rattachent, les croyances construites : le politique ou la politique, les arts et la nature de la connaissance... (Pajares, 1992). L'enseignant doit faire en sorte que les élèves utilisent le plus possible d'outils provenant de leur culture, dont les croyances qui permettront aux usagers de résoudre des problèmes. En histoire, les outils culturels les plus sollicités sont le langage et la trame narrative d'un récit (Wertsch, 2012). En s'outillant ainsi, les élèves forgeront la perception qu'ils se feront de la réalité (Barton, 2002). La transmission culturelle possède trois composantes : l'acculturation (se produit tout au long de la vie), l'éducation (les apprentissages dirigés et utiles dont la tâche est d'avoir des comportements culturellement nécessaires)

et la scolarisation (les apprentissages qui sont faits à l'extérieur du domaine familial) (Pajares, 1992). Jadis, pour les sociétés amérindiennes, les deux dernières façons de transmettre la culture devaient être étroitement reliées. L'époque des pensionnats a nui à un mode de transmission, il a aussi introduit une nouvelle façon issue de la tradition scolaire non-autochtone, mais une particularité autochtone demeure forte et inévitable, particularité que nous ne pouvons pas passer sous silence : l'idée du cercle de la vie.

### *Le cercle dans la culture vernaculaire*

La vision du temps ou de la vie dans la culture traditionnelle est intimement liée à l'idée du cercle qui signifierait que le temps est cyclique, un peu comme les saisons qui reviennent, non linéaire, comme dans la vision européenne de l'histoire issue de l'époque des Lumières (Marker, 2011, Seixas, 2012). Dans les communautés cries et mohawkes, on retrouve l'enseignement de ce type de vision du monde. L'idée du temps qui n'est pas linéaire mais bien cyclique donne une importance plus grande au présent (Gélinas, 2009). Selon cette vision, l'Homme, comme nous le mentionnait précédemment Sioui, fait partie d'un monde, il ne se place au-dessus de ce dernier dans lequel il se trouve (Sioui, 1989 ; Nabokov, 2002). Reprenons les mots de Lévi-Strauss qui explique ce rapport que l'on retrouve dans la société traditionnelle amérindienne :

« (...) l'idée que les hommes, les animaux et les plantes disposent d'un capital commun de vie, de sorte que tout abus commis aux dépens d'une espèce se traduit nécessairement, dans la philosophie indigène, par une diminution de l'espérance de vie des hommes eux-mêmes, ce sont là autant de témoignages peut-être naïfs, mais combien efficaces, d'un humanisme sagement conçu qui ne commence pas par soi-même, mais fait à l'homme une place raisonnable dans la nature au lieu qu'il s'en institue le maître et le saccage, sans même avoir égard aux besoins et aux intérêts les plus évidents de ceux qui viendront après lui » (Lévi-Strauss, 1983, p. 35).

Chaque culture tire sa subsistance de la terre ou de ce qu'elle contient ou prend ce qu'elle offre, mais ce n'est pas chaque culture qui le fait de la même façon. Novack nous apprend que les Européens sont venus en Amérique pour la terre, mais pas pour des activités de subsistance telles que la pêche, la chasse, la cueillette ou l'agriculture, mais bien pour faire de l'exploitation privée à grande échelle (Novack, 1949). Cette vision des choses diffère de celle des Amérindiens. Il était impensable d'un point de vue amérindien de posséder une terre, comme on ne peut posséder l'air ou l'eau (Berkhofer, 1978).

La linéarité du monde occidental n'est pas que chronologique, elle est aussi visible dans la hiérarchisation des groupes ; ils doivent grimper l'échelle de l'évolution : la sauvagerie, puis le barbarisme et enfin, la civilisation (Nabokov, 2002). L'historiographie occidentale a une propension à représenter l'Amérindien comme ce personnage du passé, alors qu'il était à l'état sauvage (Dion, 2009; St-Denis, 2010). La culture amérindienne a été victime du choc des deux mondes, autant probablement que la culture européenne, mais les pratiques coloniales suivant l'époque du contact ont nui considérablement aux cultures hôtes des Amériques. Toutes tentatives d'action politique de la part de groupes amérindiens, devenus sujets, devaient et doivent toujours se subordonner aux instances gouvernementales d'influence européenne : la relation coloniale demeure (Green, 2004). Outre cela, il y a des particularités autochtones qui demeurent et que nous devons expliquer pour mieux saisir la culture historique des Amérindiens.

#### *Particularités amérindiennes*

L'historiographie amérindienne se centre plus sur une histoire locale qui cherche les intérêts d'un groupe (Marker, 2011) et qui est souvent rattachée à un territoire. Les Navahos ont des montagnes sacrées desquelles ils seraient sortis : ils ne savent pas quand (sinon il y a très longtemps), mais du lieu ils n'ont aucun doute (Nabokov, 2002). D'ailleurs, les histoires les plus importantes à transmettre à la

jeune génération par les aînés sont celles qui rattachent le groupe à la terre (Marker, 2011). Aussi, dans cette vision du monde, où l'homme fait partie d'un tout avec la nature, il est fréquent de rencontrer des animaux ou des forces de la nature qui jouent un rôle actif (Marker, 2011, Seixas, 2012). Les spécificités de l'historiographie amérindienne que nous venons de mentionner se traduisent sûrement dans la pratique de l'enseignement de l'enseignant amérindien que nous vérifierons à travers les concepts de territoire et politique.

### *Le territoire*

En transformant le territoire, le non-autochtone fait de même avec le monde de l'Amérindien parce que celui-ci fait partie de la nature, il fait partie du cercle de la vie (Donald, 2004). La relation entre l'Amérindien et la terre qu'il occupe se traduit dans l'historiographie amérindienne, la chronologie est incertaine, due à la tradition orale, mais l'endroit où se déroule l'histoire est clair, et l'histoire et la géographie sont indissociables (Berkhofer, 1978 ; Nabokov, 2002 ; Dion, 2009). D'ailleurs la toponymie d'origine amérindienne décrit le lieu (Société d'histoire Attikamek et Jérôme, 2009). Kahnawake signifie « les rapides »<sup>25</sup>, communauté située à proximité des rapides de Lachine. Les histoires racontées sont intimement liées à des endroits du territoire ancestral, des lieux de mémoires, qui donnent un sens à la culture du groupe sur un territoire donné dans le cercle de la vie (Nabokov, 2002).

L'occupation du territoire est basée sur un équilibre entre les membres de la communauté et l'environnement. Un peu comme les sociétés paysannes traditionnelles, dont nous parle Foster (1965), qui pratiquent le collectivisme pour assurer une stabilité (et une sécurité) à la communauté, les individus peuvent changer les rapports si de nouvelles opportunités se présentent, mais la communauté retrouvera un équilibre ou bien, si ce n'est pas le cas, un groupe finira par en dominer un autre. Prenons l'exemple

---

<sup>25</sup> Tiré du site web : <http://kateritekakwitha.net/fr/la-mission-de-st-francis-xavier/>

des Amérindiens de la Colombie-Britannique quelques années après que les colons venus d'ailleurs commençaient à s'y installer. Les communautés amérindiennes ont réussi à s'adapter à cette nouvelle présence et à s'enrichir, beaucoup plus de biens s'échangeaient dans les potlachs et augmentaient le prestige de certains chefs (Lutz, 2008). L'équilibre sera rompu quand les instances coloniales imposeront des lois pour que les moyens de production avantagent l'État en formation (Lutz, 2008). Au Québec, l'économie traditionnelle amérindienne a subi l'imposition économique européenne, ce qui a fini par rompre l'équilibre qu'avaient ces sociétés (Delâge, 1984). Le 19<sup>e</sup> siècle et la mise en place des États modernes d'influence européenne et surtout leur législation envers les Amérindiens ne permettront plus du tout à ces sociétés de retrouver un certain équilibre.

Le territoire de Kahnawake a été amputé à plusieurs reprises, ce qui a déséquilibré son mode de vie. Si le gouvernement canadien a pris un morceau de terre attribué aux Mohawks pour faire passer le chemin de fer reliant l'État de New York à La Prairie, c'est pour que les villages allochtones voisins connaissent une expansion, pour assurer la construction du pont ferroviaire reliant la Rive Sud à Montréal et enfin, dans les années 1950, au bénéfice de la voie maritime, la réserve a ainsi perdu plus des deux tiers de sa superficie originale (Reid, s.d., Dagenais, 2008). La dernière perte de territoire due à la voie maritime ferme définitivement l'accès au fleuve pour les Mohawks, la pêche devient impossible, ainsi que l'élevage en bordure du fleuve (Dagenais, 2008). Les pertes de territoire sont toutes attribuables à des politiques coloniales du gouvernement central.

### *La politique*

Le colonialisme mis en place par les sociétés allochtones dans les Amériques a profondément affecté les sociétés autochtones entre autres dans la prise de décisions issue de longues traditions et qui donnaient un équilibre à ces sociétés dans le monde où elles évoluaient. L'implantation de la Loi sur les Indiens a imposé une nouvelle forme de gouvernement aux communautés autochtones établies sur

les réserves. Les décisions basées sur un consensus devenaient imposées par des instances externes qui se fiaient à leurs intérêts souvent commerciaux. En échange de l'adoption d'un type de gouvernement voulu par le gouvernement allochtone, le conseil de bande, la communauté avait maintenant droit aux bonnes volontés du ministère responsable des Amérindiens, qui en a fait un régime de tutelle (Lepage, 2002). Nous verrons l'exemple des Mohawks de Kahnawake. Ensuite, nous verrons une autre façon de faire, tirée d'un exemple américain, où même s'il existait des accords, ceux-ci ont été contournés ou non respectés et où l'ingérence a été fréquente. Bref, les décisions avantageaient toujours le groupe allochtone.

L'imposition de la Loi sur les Indiens devait changer la façon de gouverner dans les communautés amérindiennes reconnues comme réserves par le gouvernement fédéral par l'entremise des conseils de bande : système électif reposant sur le patriarcat. En 1889, à Kahnawake, le système de conseil de bande est imposé par le gouvernement fédéral dans des circonstances où le système politique traditionnel matriarcal est affaibli par des pressions faites par le fonctionnaire fédéral en place à Kahnawake (Reid, s.d., Dagenais, 2008). Ces pressions divisent la population et sont le fruit de plusieurs instabilités politiques parmi les chefs traditionnels, ce qui n'est sûrement pas étranger à la politique coloniale, et de la mort de certains d'entre eux dans les dernières années (Reid, s.d., Dagenais, 2008). L'année suivante, en 1890, à la suite de l'imposition du système politique voulu par le fédéral, la communauté de Kahnawake signifie à deux reprises sa désapprobation face à ce nouveau système par des pétitions: 1) par l'entremise de 121 signataires de Kahnawake rejetant ce nouveau système électif voulu par le gouvernement fédéral, et 2) par l'entremise de mères de clan qui perdent le pouvoir qu'elles avaient traditionnellement, puisque dans le nouveau système, elles n'ont plus le droit de vote (Reid, s.d., Dagenais, 2008). Or, depuis ce temps, les deux systèmes politiques subsistent à Kahnawake, mais seul celui imposé par Ottawa est « légitime ».

Le cas des Cherokee aux États-Unis qui est une des cinq tribus « civilisées » selon le gouvernement étatsunien est intéressant parce que ceux-ci avaient adopté l'alphabet, rejeté le mode de vie traditionnel et s'étaient dotés d'une constitution sous l'influence des non-autochtones. Ils sont contraints avec la loi du Indian Removal Act de 1830, de céder leurs terres à des colons venus d'Europe ; le gouvernement américain ordonne la relocalisation<sup>26</sup> : leur territoire ancestral contenait de l'or (Berkhofer, 1978). Aussi, en 2011, le gouvernement canadien a pratiqué une forme de tutelle dans la communauté d'Attawapiskat du nord de l'Ontario (Bellavance, 30 novembre 2011). Les différentes législations adoptées par ces nouveaux pays dont l'Amérindien devient sujet ne permettront jamais aux sociétés amérindiennes de retrouver un équilibre qui sera désormais orienté vers l'individualisme (Novack, 1949), elles qui avaient une vision plus collectiviste de la place de l'Homme parmi les différents éléments de la nature.

La conceptualisation de la place de l'homme dans le monde, de sa relation avec les éléments le composant et de la chronologie sont des particularités autochtones associées au concept de cercle de la vie. Nous venons d'expliquer certaines particularités amérindiennes avec les concepts de territoire et de politique. Les concepts sont universels, tous les groupes humains ont une représentation de territoire ou de la politique (prise de décision), mais la conception que l'on se fait du territoire ou de la politique peut varier. Prenons le concept de la délimitation du territoire. Pour un groupe amérindien, la délimitation du territoire ne possède pas de frontière fixe (Lutz, 2008), comme c'est le cas aujourd'hui entre le Québec et l'Ontario. Prenons un autre exemple tiré de Diamond (2012), où la frontière entre deux territoires traditionnels contient une zone neutre où chaque groupe peut circuler librement. La culture moule la représentation que l'on se fait d'un concept. Nous interviewerons les enseignants pour

---

<sup>26</sup> Le transfert de la majorité des membres de la population des Cherokees se fit de force sous la supervision de l'armée fédérale vers les nouvelles terres allouées par le gouvernement, à pied, totalisant une longueur de 1200 miles et portant le nom de *trails of tears* (Pearson, s.d., repéré à : <http://teachinghistory.org/history-content/ask-a-historian/25652>)



connaître leur représentation du concept afin de mieux saisir l'univers amérindien, mais aussi pour faciliter notre compréhension lors de leur application ou utilisation en classe. Chaque enseignant utilise sa façon d'enseigner parmi la multitude de celles qui existent. Nous les regrouperons comme suit : la première associée à la transmission de la mémoire et l'identité et l'autre, au constructivisme qui est lié à la démarche scientifique en histoire.

## **2.2. Intervention didactique**

En enseignant un programme d'univers social, il est possible de faire travailler les élèves de plusieurs façons. L'enseignant peut transmettre un savoir, de faire repérer de l'information (souvent associé à un travail retrouvé dans les ensembles didactiques) ou amener les élèves à faire des recherches avec une démarche associée à la pratique de la méthode historique. Une institution fournit un programme (savoir) et l'intermédiaire (l'enseignant) doit s'occuper de former l'apprenant.

### ***2.2.1. Transmission dans les pratiques enseignantes***

L'histoire, comme science, a la particularité de ne pas posséder de jargon qui lui soit propre et nul n'a besoin d'une spécialisation pour être pratiquée. Elle est souvent vue, en milieu scolaire, comme une matière où on raconte un récit et est pratiquée de façon amateur, ce qui évacue les subtilités associées à une pratique rigoureuse de l'histoire (Lowenthal, 2000). Les enseignants racontent une histoire qui peut venir de la mémoire collective propre à leur groupe. Aussi, ils transmettent un récit calqué sur le manuel ou ils conditionnent les enfants avec un cahier d'exercices. Ils font cela parce que plusieurs enseignants ne sont pas à l'aise avec la matière à enseigner, avec l'univers social (Levstik, 2000) ou parce qu'ils n'ont pas reçu une formation adéquate (Ravitch, 2000).

Les enseignants évitent les sujets controversés pour aller de pair avec l'image rassurante parentale que

beaucoup de collègues se donnent (Barton, 2012c). Pour éviter tout dérapage, ils préfèrent raconter une histoire rassembleuse dans leur milieu, plus dogmatique qui, par extension, fait moins de place aux débats et à la différence que les membres de minorités semblent apprécier (Levstik, 2000). Pour ce qui est des stratégies d'enseignement, des études notent une préférence (chez les enseignants comme chez les élèves) pour la forme d'enseignement traditionnelle où l'apprentissage était centré sur les actions de l'enseignant plutôt que sur celles des élèves (Von Borries, 2000; Charland, 2003). L'histoire enseignée en classe devient très efficace comme outil culturel formateur d'identité plutôt que pour réellement développer la compréhension de l'histoire (Carratero et Kriger 2011).

Pourtant, dans leur formation, les futurs enseignants acquièrent souvent les compétences pour appliquer la méthode historique. S'ils ne le font pas une fois en classe, c'est sous prétexte que les jeunes n'ont pas assez développé de facultés pour le faire, que cela risque de les mélanger, que cela est trop difficile pour eux et que c'est moralement inapproprié (Barton, 2012c). Ils surestiment les variables affectives et sous-estiment les variables cognitivo-académiques (Pajares, 1992). Ils se voient comme des transmetteurs de savoir et des distributeurs d'information. Alors, les enseignants se fient au manuel qui permet de mettre en place une pratique transmissive de la matière (Boutonnet, 2009). Aussi, les enseignants aiment la matière, mais pas nécessairement l'enseignement de la méthodologie ou de la façon dont elle doit être apprise (Barton, 2012c).

Les décisions prises par les enseignants sont personnelles, mais elles concernent la sphère publique et ils devraient en être conscients. Or, les enseignants qui partent des acquis des élèves élargissent le répertoire et facilitent l'absorption de nouvelles connaissances comme le propose la démarche historique (Barton, 2009).

### ***2.2.2. Le constructivisme***

Les enseignants doivent s'intéresser aux façons d'apprendre des élèves (qui ne sont pas des pages blanches). Ils peuvent construire ou utiliser des outils permettant à l'élève de devenir actif dans ses apprentissages. Barth (1999) affirme que c'est l'action de l'enfant qui lui donnera le goût d'apprendre et que c'est l'enseignant qui doit lui donner un sens. Elle rajoute que pour construire le savoir, il faut faire l'effort de s'accaparer les concepts à la base de ces nouvelles connaissances ; ce savoir est né de l'échange, il est partagé (Barth, 1995). À travers ces partages, l'individu se forge des représentations du monde. Ces représentations réfèrent à un élément moteur entrant dans la construction d'un savoir et qui permet d'opérer des transformations nécessaires pour arriver à une nouvelle connaissance (Giordan et Vecchi, 1987).

La représentation est un acte individuel qui se fait au sein d'un groupe, qui devient ainsi une représentation sociale. Comme l'explique Jodelet (2003), les représentations sociales sont mobiles et dynamiques, elles sont le reflet d'une certaine réalité et forment un système d'interprétation entre l'individu et le monde qui l'entoure et les autres membres de ce monde. C'est une forme d'appropriation psychologique et sociale de la réalité sociologique. Nous tenterons de comprendre un peu plus la représentation que se font les Amérindiens de l'histoire nationale par l'étude de concepts. Chacun se forge sa façon de voir les choses, les concepts. Il est préférable, dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances, que la modification des concepts se fasse par l'individu, car, souvent, la construction d'un savoir faite par un enseignant aboutit en mots masquants, mots qu'un apprenant répète sans vraiment comprendre les concepts cachés derrière ces termes (Giordan et Vecchi, 1987). Rien ne sert donc de mémoriser un concept sans le remettre dans un contexte d'apprentissage : « Le savoir à apprendre n'est pas seulement un contenu, il est lié à une façon de le connaître, aux questions que l'on se pose à son sujet, aux modes d'analyse qu'on utilise pour y réfléchir, aux ressources physiques et humaines dont il faudra être conscient pour pouvoir s'en servir comme supports pour la pensée » (Barth,

1995). En didactique des sciences sociales, un outil comme la situation problème est fort prisé pour que l'élève construise son savoir. La situation problème permet de passer d'une représentation à une autre, d'un concept à un autre.

Plusieurs auteurs ont insisté sur l'importance de bien dépeindre l'image de « l'Autre » pour avoir une meilleure représentation de la réalité historique (Ségal, 1990 ; Dalongeville, 2001). Epstein explique qu'il y a trois avantages à voir l'histoire d'un point de vue des exclus du pouvoir : 1 - Ceux qui ont été écartés ou marginalisés par le récit historique deviennent maintenant visibles et actifs. 2 - Les étudiants peuvent se référer à des expériences historiques et faire des liens avec des situations contemporaines pour comprendre et changer la façon dont le racisme s'opère aujourd'hui. 3 - L'étudiant peut comparer les traces laissées par des documents historiques traitant des minorités visibles à ce que l'on retrouve dans les manuels, pour ensuite juger l'apport réel de la démocratie et du capitalisme (Epstein, 1991). L'intérêt porté à la différence, l'Autre, comme le soulignait Ségal, devrait être central. Par exemple, pour les Cris de Chibougamau (Oujé-Bougoumou), la création de la ville de Chibougamau pour l'exploitation minière et forestière ne rime sûrement pas avec progrès, comme pourrait le faire penser l'historiographie de la majorité non-autochtone qui y voit un développement économique<sup>27</sup> puisque, comme le disait une Crie, c'est le début du sous-développement, des déplacements forcés par le gouvernement et d'une vie de misère où le gibier se faisait rare (Frenette, 1985). Comme le soulignait Novack (1971), un nouveau système en supprime un autre et les membres de ce dernier doivent subir tous les impacts négatifs comme positifs liés au développement de ce nouveau système. Cet exemple compare deux façons d'entrer en relation avec le monde dans lequel l'Homme vit. Il serait intéressant que le monde de l'enseignement soit davantage confronté à des pratiques mettant en relation deux communautés distinctes, et que soient présentés de multiples points de vue pour comprendre la complexité du monde.

---

<sup>27</sup> L'industrialisation d'une région éloignée, le triomphe de la civilisation sur un monde sauvage.

Les enseignants doivent s'assurer qu'ils comprennent comment les jeunes construisent leur savoir, car la connaissance du construit historique semble moins bien comprise que celui des autres sciences présentes à l'école, telles que les mathématiques (Barton, 1997). Évidemment, cela demande un certain temps que peu d'enseignants investissent, sachant que l'enseignement de l'univers social, selon le programme de 2006 du gouvernement du Québec pour le 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire, équivaudrait à une heure par semaine (Larouche, 2012). Ainsi, ils miseraient davantage sur l'enseignement des mathématiques et de la langue maternelle (Arsenault, 2012). En 2000, une étude nous apprenait que la tendance était la même de 1981 à 1997 (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Sur les réserves amérindiennes où la langue maternelle d'enseignement est souvent une langue seconde, plus d'importance est accordée à l'enseignement de la langue (Mowatt-Gaudreau, 2013). Malgré cela, plusieurs techniques ou pratiques sont disponibles aux enseignants pour optimiser ou maximiser l'apport de l'histoire malgré que les élèves y soient peu confrontés.

### *La pensée historique*

La pratique de la pensée historique n'est pas innée, c'est quelque chose qui s'apprend (Wineburg, 2001). Pour développer ce mode de pensée, elle doit être pratiquée dans un cadre scolaire (Charland, 2003). Pour Charland et coll. (2010) la pensée historique se définit ainsi :

La pensée historique est vue ici comme une fonction de l'activité mentale d'un sujet social qui utilise des méthodes de collecte et d'interprétation des données analogues à celles des historiens s'adonnant à leur discipline d'une manière considérée valable dans la recherche universitaire contemporaine, et ce, en vue de générer ou de juger des interprétations du passé ou des origines d'un phénomène actuel (Charland et coll. 2010).

Comme le mentionne Boutonnet (2009), le mot « histoire » nous vient du mot grec *historia* qui signifie « enquête ». Autrement dit, faire de l'histoire, c'est se plonger dans le passé et en interpréter les traces. À l'intérieur de la pratique de l'histoire, certains concepts doivent être mis en place pour en arriver à développer ce mode de pensée. Il existe plusieurs définitions de la pensée historique selon plusieurs auteurs, comme l'explique Duquette (2011) dans sa thèse : Seixas, Laville, Martineau et Dalongeville et d'Hassini Idrissi. Nous retiendrons celle de Seixas (2006) qui contient six concepts : la pertinence historique, les sources, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique ou l'empathie historique et la dimension éthique ou le jugement moral.

### *La pertinence historique*

Dans un cadre scolaire, la matière à enseigner semble prescrite par un programme, mais chaque enseignant interprète ou accorde plus de temps ou d'importance à une ou plusieurs partie(s) du programme. Il agit ainsi sur ce qui lui semble important d'apprendre pour ses élèves. Lorsque l'enseignement de l'histoire est pratiqué en milieu minoritaire, il nous apparaît important de souligner la pertinence historique. Comme le dit Arsenault (2012), à propos de l'enseignement de l'histoire dans la communauté de Kahnawake, ce dernier ne couvre pas la Première Guerre mondiale ou la Révolution tranquille, mais davantage la Guerre de 1812 et la Loi sur les Indiens. « La pertinence historique est un concept qui permet de décider ce qui est pertinent dans l'histoire à partir de critères précis tels que les conséquences, l'importance pour l'histoire, l'impact sur les populations et la durée des événements » (Lévesque, 2011, p. 14). La pertinence historique gagne en crédibilité lorsqu'elle prend racine à travers diverses sources.

### *Les sources*

Il est important de travailler avec plusieurs sources sans oublier les sources primaires. L'enseignant doit aider le jeune à faire la lumière sur les versions de l'histoire pour augmenter sa compréhension de la

complexité de cette science et utiliser diverses sources pour le faire et non pas seulement la version « officielle » (Barton et Levstik, 1998). L'utilisation de diverses sources permet de comprendre la complexité et la diversité du passé et de mieux saisir ce qui change et ce qui demeure.

### *La continuité et le changement*

À travers le temps, certaines choses changent rapidement et d'autres plus lentement. Il y a des continuités et des changements, il y a l'idée de progrès et de déclin. Par exemple, la communauté de Kahnawake existe depuis fort longtemps, il y a une continuité, mais des événements intérieurs et extérieurs ont contribué à des changements que l'on doit examiner pour comprendre ce qu'elle est devenue. Les continuités et les changements doivent être compris par de multiples explications et se justifient par des causes diverses qui ont des conséquences.

### *Les causes et les conséquences*

Les causes qui mènent à un événement historique doivent être explorées pour en comprendre les conséquences. Le contexte historique doit être étudié, ainsi on pourra dégager plusieurs causes afin de percevoir les conséquences, puis de comprendre les changements. Ces causes diverses peuvent prendre racine dans différents contextes politiques, culturels... (Seixas, Morton, 2013) et cela peut nous aider à mieux saisir l'Autre.

### *La perspective historique*

La perspective historique pourrait se résumer ainsi : être conscient de sa subjectivité (comprendre l'Autre : passé, origine...) pour transmettre le récit historique le plus objectif possible (Boutonnet, 2013). Le passé est un « autre » (Dalongeville, 2001) ou un pays étranger<sup>28</sup> (Seixas, 2006). Cet étranger qu'est le passé est rempli de personnages qui pensaient et agissaient différemment, il ne faut pas regarder le passé avec les yeux de notre époque (Hartog, 2003). Pour avoir une perspective juste d'une autre

---

<sup>28</sup> Traduction libre : « The past is a foreign country » (Hartley in Seixas, 2006).

époque, on doit user d'une empathie historique qui pourrait se définir ainsi : la compréhension d'un contexte autre pour ce qu'il était (Davis, 2001). Comme l'expliquent Barton et McCully, si les élèves ne sont pas fondamentalement curieux du pourquoi les membres d'une autre communauté sont si attachés à leur propre interprétation, ces étudiants auront de la difficulté à tenter de saisir leurs perspectives.<sup>29</sup> (Barton et McCully, 2012, p. 396). Ce n'est pas en rajoutant dans un chapitre à part l'histoire d'un groupe exclu que nous serons en face d'une histoire multiculturelle (Stanley, 2000), les particularités doivent être remises en contexte et en perspective afin de comprendre les changements. En pratiquant l'histoire dans sa complexité et en regardant le passé avec de multitudes de points de vue, il est important de le faire avec un jugement moral.

#### *La dimension éthique*

Un enseignant en histoire ne peut pas raconter n'importe quoi. Il doit baser sa pratique sur une dimension éthique qui nous aide à vivre notre présent. Celui qui pratique l'histoire ainsi, doit être conscient que l'on ne peut pas juger le passé avec des valeurs contemporaines et le passé doit être regardé pour ce qu'il était.

La pensée historique est un travail de construction d'un savoir organisé avec les traces du passé. Le développement de cette pensée repose sur l'utilisation d'une méthode dite historique qui se traduit en classe avec les efforts de l'enseignant qui met en place des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève développera la pensée historique.

---

<sup>29</sup> Traduction libre de : «If students are not genuinely curious about why members of the other community are so attached to their own interpretations, they are unlikely to take part in the difficult process of trying to understand their perspectives»



### *La méthode historique*

La pratique de la méthode historique, préconisée par le PFEQ (MELS, 2006) en classe, permettrait à l'élève de développer sa pensée, sa capacité de raisonner, à s'informer, à se forger une opinion, à développer un esprit critique, la possibilité de regarder le passé de façon objective en s'en détachant et, surtout, cela lui fournirait une meilleure compréhension du monde dans lequel il se trouve et de mieux comprendre les enjeux sociaux qui se présente(ro)nt à lui pour maximiser sa participation citoyenne une fois devenu adulte (Seixas, 2000). Salinas et coll. (2012) nous rappellent que l'histoire n'est pas neutre et que certaines pratiques, comme la pensée historique, permettent d'explorer l'histoire au-delà d'une simple liste de gens, d'endroits et de choses, d'une part, et qu'une approche ouvertement critique procure de multiples perspectives qui peuvent être incommodes, mais essentielles pour comprendre la complexité de l'histoire, d'autre part<sup>30</sup> (Salinas et coll. 2012, p. 20). Pour Boutonnet (2013), « l'exercice de la méthode historique vise la mise en pratique d'une attitude réflexive sur la construction du savoir historique. (...) Son principal matériel d'étude comprend les textes (sources premières ou secondaires), mais également les cartes, images, photographies, peintures, artefacts, etc. » (Boutonnet, 2013, p. 12). Nous retiendrons sa définition de la méthode historique : « (...) poser, raisonner et expliquer un problème à partir des sources et des faits historiques » (Boutonnet, 2009, p. 30). L'application de cette méthode est souhaitée et est accompagnée d'un contenu qui est sélectionné par une instance gouvernementale. L'enseignant doit amener l'élève à regarder l'histoire comme le ferait un historien professionnel avec un contenu sélectionné pour lui.

### *La démarche historique et l'enseignant*

Dans la pratique de l'histoire, l'historien doit dialoguer avec l'histoire, il doit la comprendre pour ce

---

<sup>30</sup> Traduction libre de : « simple listing of people, places, and things, and that a more critical consciousness provides those multiple perspectives that are uncomfortable and yet essential for understanding the complexities of history » (Salinas et coll. 2012, p. 20).

qu'elle est, ainsi, elle deviendra utile pour que l'Homme puisse développer son jugement, sa morale et sa pensée (Marrou, 1973). L'historien procède à une activité mentale qui développe l'aspect cognitif (Wineburg, 2001). L'enseignant, lui, doit s'affairer à développer pour les élèves des exercices dans lesquels ces derniers seront actifs.

La méthode historique se décline en quelques étapes : la formulation d'hypothèses, la recherche de données, l'analyse et l'interprétation des données et, enfin, la conclusion ou la présentation des résultats (Martineau dans Boutonnet, 2009). Premièrement, il faut formuler plusieurs hypothèses à une question posée. Ensuite, faire une recherche avec de multiples sources. Troisièmement, il faut analyser et interpréter les sources en contextualisant leur production et s'assurer de leur crédibilité. Enfin, quatrièmement, il faut conclure en faisant une synthèse des résultats obtenus et les présenter en choisissant son mode de production. Pour que la méthode historique soit efficace, sa pratique doit être répétée. L'enseignant doit s'assurer de sa bonne mise en place et de sa bonne conduite. Aussi, il doit être conscient de sa propre subjectivité, comme nous sommes tous porteurs d'un bagage qui peut affecter la façon dont on enseigne l'histoire.

L'enseignant doit donner un sens à sa pratique, il a la liberté de choisir les moyens de le faire, pour que la théorie devienne utile et transférable dans la vie des élèves. Nous tenterons, avec nos questions, de saisir de quelle façon nos enseignants pratiquent leur métier en univers social. Pour cette recherche, nous avons retenu une typologie, tirée de la thèse de Boutonnet, qui s'est lui-même inspiré de la thèse de Bouhon (2009) divisant les pratiques en trois approches : 1) l'exposé-récit ou le type intensif est la forme d'enseignement dans laquelle on narre un récit unique, en utilisant une seule source ou ressource et dans laquelle l'élève reproduit de l'information. 2) le type extensif fait découvrir un récit issu de quelques sources avec quelques ressources, l'élève est invité à repérer et à réorganiser de l'information, à discuter et à réinvestir des connaissances antérieures. Nous associons ces deux façons de faire à la

transmission. 3) dans le dernier type, l'apprentissage-recherche, l'apprenant recherche et sélectionne l'information, l'élève devrait analyser, critiquer et interpréter plusieurs ressources et construire sa propre version de l'histoire. Nous liions cette dernière méthode d'enseignement au constructivisme.

L'enseignant possède généralement une grande autonomie professionnelle; souvent, le programme à enseigner lui donne une certaine latitude et il a le choix d'utiliser la ou les méthode(s) qu'il veut. Nous avons vu que peu d'enseignants sont tentés d'élaborer et d'utiliser une méthode plus approfondie comme la méthode scientifique, plus exigeante, mais qui permet à l'élève de construire ses propres concepts et d'analyser l'information. À l'intérieur de leur pratique, une multitude d'outils s'offre à l'enseignant, dont le plus populaire est : le manuel.

### **2.3. Outil didactique**

Les études dans le domaine de l'enseignement en milieu autochtone sont peu nombreuses, mais nous supposons que si le manuel scolaire est si populaire hors réserve, il pourrait aussi l'être en classe sur une réserve. De plus, nous savons que la culture affecte la façon d'entrer en relation avec le monde, cela est susceptible d'affecter la culture scolaire. Ainsi, il est possible que des enseignants amérindiens aient recours à d'autres outils avec des élèves issus de leur culture. Commençons par le plus commun des outils didactiques, le manuel, qui contient souvent plusieurs sources : des sources primaires, secondaires, des cartes, des images, des photographies, des peintures, des icônes ...

#### ***2.3.1. Le manuel***

La majorité des manuels d'histoire scolaires occidentaux contemporains sont construits avec l'idée du progrès issue de l'époque des Lumières (Seixas, 2000). Cette idée de progrès veut que l'on associe étroitement l'évolution humaine de l'état de nature vers la civilisation au progrès technique. Pour plusieurs, le progrès technique rime avec une conscience plus éveillée et une plus grande intelligence (Bouchard-1987). Barton et Levstik (1998) ont fait une étude aux États-Unis auprès de jeunes pour qui

le progrès passe par l'innovation technologique. Les élèves ont utilisé l'histoire pour expliquer le progrès technologique comme étant une grande contribution à notre monde, même si cela engendre l'épuisement de certaines ressources, de la pollution ou encore même si cela affecte négativement l'organisation du travail (Barton et Levstik, 1998). Le progrès n'est pas nécessairement synonyme d'évolution, du plus simple au complexe, il ne suit pas une ligne directrice. Lévi-Strauss explique le progrès ainsi :

(...) le « progrès » (...) n'est ni nécessaire, ni continu ; il procède par sauts, par bonds, ou, comme diraient les biologistes, par mutation. Ces sauts et ces bonds ne consistent pas à aller toujours plus loin dans la même direction ; ils s'accompagnent de changements d'orientation, un peu à la manière du cavalier des échecs qui a toujours à sa disposition plusieurs progressions, mais jamais dans le même sens. L'humanité en progrès ne ressemble guère à un personnage gravissant un escalier, ajoutant par chacun de ses mouvements une marche nouvelle à toutes celles dont la conquête lui est acquise ; elle évoque plutôt le joueur dont la chance est répartie sur plusieurs dés et qui, chaque fois qu'il les jette, les voit s'éparpiller sur le tapis, amenant autant de comptes différents (Lévi-Strauss, 1952, p. 38-39).

Comme le souligne Lévi-Strauss, le progrès est synonyme de changement et n'est pas linéaire. À ce niveau, le sujet du dernier livre de Diamond (2012) est fort intéressant. Il y fait la démonstration de pratiques faites par des sociétés traditionnelles que le monde industrialisé a délaissées. Il démontre comment ces pratiques « traditionnelles » profiteraient au monde « civilisé ». Comme le mentionne Sioui, il serait intéressant de communiquer au monde non-autochtone les visions du monde amérindiennes traditionnelles ou contemporaines afin que ses sociétés soient mieux comprises (Sioui, 1991). Certes, le programme a changé, lequel expose mieux le point de vue amérindien qu'il y a quelques années, mais est-ce que le manuel a fait de même ?

Malgré la réforme en enseignement au Québec, le manuel insiste toujours sur la transmission ou sur la découverte d'un savoir organisé (Lebrun, Lebrun et Desjardins, 2004). L'étude de Lebrun et coll. (2004) fait découvrir deux dispositifs didactiques dans les manuels scolaires. Le premier est nommé « explication-application ». Il s'agit d'expliquer un concept que l'élève met ensuite en pratique. Puis, il y a le type « observation-compréhension-application », dans lequel l'élève observe un concept, puis le comprend et le met en pratique. Ces deux types ne conviennent pas à une démarche constructiviste puisqu'il n'y a pas de construit de la part de l'élève (Lebrun et coll., 2004). Dans la typologie que nous présentions, nous associons dans la section précédente, ces pratiques au type extensif. Les critères retenus par le ministère pour l'évaluation de la démarche de l'apprentissage sont surtout liés à la présence d'éléments dans un manuel et négligent le cheminement cognitif de l'élève (Lebrun et coll., 2004). Selon Lefrançois, Éthier et Demers (2011), le manuel est souvent, pour les enseignants et les élèves, la vérité curriculaire ou la « vérité historique ».

La présence d'éléments d'information prime donc sur toutes autres choses, et cela, les maisons d'édition sont bien au courant. Aux États-Unis, l'industrie du manuel scolaire est un domaine d'affaire très rentable pour une maison d'édition (Czerniak, 2006). Toujours dans ce même pays, les éditeurs regardent les critères d'évaluation de l'État et incluent le matériel nécessaire, d'autant plus que la reconnaissance de la maison d'édition passe par l'approbation de son ouvrage par les instances ministérielles (Lavere, 2005). Nous pouvons supposer qu'au Québec les pratiques sont similaires. L'histoire sert à justifier l'État en place, le manuel fait de même (Carratero, Jacott et Lopez-Manjon, 2002). Un chercheur des États-Unis cité dans une étude taïwanaise, Williams, appelle cela la « version sélectionnée où il y a mise en forme d'un passé et d'un présent pré-arrangé qui devient très puissant dans un processus d'identification et de définition socioculturelle » (Williams dans Su, 2007)<sup>31</sup>. Comme

---

<sup>31</sup> Traduction libre de : « selective version of a shaping past and a pre-shaped present which is then powerfully operative in the process of social and cultural definition and identification » (Williams dans Su, 2007).

le manuel est très utilisé en classe, il est aussi beaucoup étudié.

Aux États-Unis, des études nous apprennent que les manuels représentent mieux les minorités quantitativement, mais il y a un paradoxe dans la brièveté et le manque de profondeur (LaVere, 2005 ; Loewen, 2007 ; Sanchez, 2007), surtout en ce qui concerne la lutte pour la souveraineté amérindienne (Sanchez, 2007). Selon Clark (2007), dans une étude faite au Canada anglais, les manuels des vingt dernières années font plus mention de la vie sur les réserves, des négociations sur les revendications territoriales, des traités leur accordant des droits, de la représentation gouvernementale autochtone et de plusieurs autres sujets, mais tout cela ne va pas assez loin pour bien faire comprendre les pratiques et les abus perpétrés par les institutions gouvernementales et les impacts sur les identités collectives autochtones.

Au Québec, les nombreuses études (Vincent et Arcand, 1979 ; Laville, 1984, 1991 ; Boutonnet 2009, 2013 ; Arsenault, 2011 ; Lefrançois et coll., 2011) arrivent toujours aux mêmes conclusions : sous-représentation, mauvaise contextualisation et universalisme. Comme le notent Lefrançois et coll. (2011), l'influence mutuelle des Français et des Amérindiens demeure souvent à sens unique : deux mondes se découvrent à la période du contact, mais c'est le monde autochtone qui est bousculé par l'arrivée des Européens.

De façon générale, en Amérique du Nord, les manuels soulignent les contributions amérindiennes à l'histoire nationale avec certaines technologies (Delâge, 1991, 1992; Laville, 1991 ; Sanchez, 2007 ; Loewen, 2007 ; Salisbury, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011), leur apport en agriculture (Delâge, 1992 ; Sanchez, 2007 ; Loewen, 2007), en gastronomie (Delâge, 1992 ; Loewen, 2007), en philosophie (Loewen, 2007), ainsi avec leurs connaissances des propriétés médicinales de certaines plantes (Delâge, 1992 ; Sanchez, 2007), mais la version de l'histoire est toujours la même.

L'enseignement de l'histoire scolaire encourage la cohésion sociale (Levstik, 2000 ; Carratero et coll., 2002) et, comme le manuel est l'outil par excellence de la classe d'histoire (Lavere, 2005 ; Boutonnet, 2009), il y a peu de place pour la dissension et les perspectives divergentes (Sturman et Grever, 2007). Le manuel narre une histoire et exclut la démarche par laquelle l'auteur en est arrivé à cette version de l'histoire (Éthier, 2000) et insiste toujours sur la transmission ou sur la découverte d'un savoir organisé (Lebrun et coll., 2004). Aussi, l'enseignant n'avertit pas ses élèves qu'il s'agit d'un point de vue parmi tant d'autres (Sturman et Grever, 2007). Le manuel, reflet du programme d'univers social, permet de renforcer l'idéologie dominante au détriment de toutes les autres (Su, 2007), si bien que les particularités sont passées sous silence. « Contrôler le passé aide à maîtriser le présent, à légitimer dominations et mises en cause » (Ferro, 2004). Cette domination se fait au détriment de groupes minoritaires. Dans ces groupes minoritaires, les sources écrites ne sont pas toujours perçues comme étant ce qu'il y a de plus fiable pour visiter le passé. La tradition orale est souvent mieux perçue que l'histoire écrite, laquelle est souvent vue comme contenant un biais culturel (Nabokov 2002 ; Dion, 2009, Société d'histoire atikamekw et coll., 2009).

### ***2.3.2. La tradition orale***

L'histoire dans une société n'utilisant pas l'écriture ou l'utilisant peu est indissociable de la tradition orale. Pour les Amérindiens, la tradition orale pour aller dans le passé est restée très populaire (Rosenzweig & Thelen, 1998). Dans l'historiographie à l'occidentale, l'histoire orale demeure, dans une très grande proportion, silencieuse et invisible comme outil (Stuurman, Grever, 2007). Selon Barton (2012b), la narration d'histoires comporte plusieurs avantages : les enfants sont habitués et à l'aise avec ce genre de récit ; ce n'est pas seulement une liste d'évènements, il y a des liens et des rapports causaux ; surtout : ce genre littéraire organise le passé dans une séquence logique. L'enseignant utilisant le récit tiré de la tradition orale lui donne vie, rend possible l'interactivité des conteurs d'antan, en plus d'avoir la possibilité de choisir la situation et le moment appropriés de le raconter (Nabokov, 2002 ; Dion, 2009;

Monpetit, 18 juillet 2015).

En passant de l'oral à l'écrit, le récit sort de son cadre culturel traditionnel, perd de son vivant et devient passif, sans âme, il n'est plus malléable (Nabokov, 2002), mais, comme le dit la Société d'histoire atikamekw et coll. (2009) : « le passage de l'oral à l'écrit est inévitable pour prendre une part active à ce long processus de réappropriation, de décolonisation et de revendication de l'histoire (p. 29) ». Une façon pour le monde autochtone de se réapproprier l'histoire est de l'écrire ; les paroles s'envolent et les écrits restent. Il existe des milliers de légendes, de mythes amérindiens parvenus jusqu'à nous parce que ces histoires ont été publiées. Cela comporte, comme nous l'évoquions, le risque de dénaturer la tradition orale en ne la mettant pas en contexte comme les anciens l'auraient fait, mais, ajoute Dion (2009), l'idée derrière une telle diffusion est de publier l'histoire du point de vue de l'Amérindien pour qu'il devienne agent de l'histoire. En effet, lorsque que l'élève est amené à voir l'Autre comme un agent de l'histoire, lorsqu' il va le voir dans son monde plutôt que de percevoir simplement sa technologie comme produit fini, comme c'est trop souvent le cas avec les Amérindiens (Charland, et coll., 2010), l'élève comprend mieux l'environnement de l'Autre en suivant les étapes de sa confection (Levstik et coll., 2014).

Fink (2014) rappelle que lorsque l'on rencontre le récit oral à l'école, on doit porter une attention particulière au contexte de production du récit et propose quelques questions pour en maximiser l'utilisation dans un contexte de démarche historique en classe : 1) Qui raconte ? (question relative au(x) témoin(s), 2) Qu'est-ce qui est raconté ? (question relative au contenu), 3) Où l'histoire racontée se situe-t-elle ? (question relative au contexte dans lequel s'est élaboré le récit) et 4) Comment l'histoire est-elle racontée ? Comment le témoin s'y prend-il ? (question relative à la manière dont on se souvient et à la nature des souvenirs) (Fink, 2014). Ces questions deviennent pertinentes pour distinguer cet outil,



souvent associé à la mémoire, de la source qui peut être intéressante pour le travail en classe d'histoire.

L'utilisation de la tradition orale permet aux gens qui n'ont pas nécessairement voix au chapitre de se faire entendre et cela finira par jouer, sans le vouloir, un rôle politique et de mémoire (Joutard, 2013). Pour Joutard (2013), il y a une complémentarité entre l'histoire et la mémoire, l'une renforce l'autre et vice versa. L'étude de la tradition orale, surtout dans une société sans écriture, est une bonne façon de voir la contre-histoire. Joutard (2013) présente des récits d'esclaves dans lesquels il est possible de comprendre que ces derniers ont créé leur propre vie, leur communauté et leur culture en marge de celle de leurs maîtres. Les communautés amérindiennes marginalisées depuis plusieurs années sont susceptibles d'avoir un cheminement semblable. Ces récits donnent une approximation chronologique, mais on peut en tirer des sentiments et recueillir des données sur des représentations, qu'il est possible de classer selon des thèmes et des mythes (thématisation et mythification de l'histoire) (Bozon et Thiesse, 1984). En étudiant ces récits issus de la tradition orale de cette façon, on tend à tirer beaucoup d'information pour comprendre le monde dans lequel ils ont été élaborés et les gens qui véhiculent ce type de récits.

## **2.4. Conclusion**

L'enseignement de l'histoire pratiqué dans les écoles se rapproche davantage de la notion d'héritage que Seixas définit comme étant l'utilisation du passé pour justifier les intérêts du présent non assujettis aux critiques et l'instaurer comme un dogme (Seixas, 2000) universel. L'identité historique demeure liée à la continuité culturelle afin de préserver un « nous » qui est central dans l'enseignement de l'histoire nationale et qui joue toujours le rôle de l'histoire identitaire (Carraterro et Kriger, 2011). Wachtel (2014) nous apprend que les trames narratives nous montrent toujours la culture indigène qui passe à la culture occidentale : « implicitement considérée comme supérieure. » (Wachtel, 2014, p. 155) Qu'en est-il sur

une réserve amérindienne ?

Nous l'avons vu : sous un couvert d'universalisme, le programme exclut l'Amérindien pendant la période de la formation de l'État-Nation actuel. En construisant ainsi les programmes d'histoire, on passe sous silence des pans de mémoire que l'on ne peut imaginer aussi peu glorieuse et qui risquerait de compromettre l'image positive que l'on souhaite avoir d'un pays respectueux des droits de la personne. Ces oublis mènent à rendre les enjeux contemporains autochtones incompréhensibles, ce qui permet aux médias de les occulter (Trudel, 2000).

Notre objectif premier est d'en apprendre un peu plus sur le contenu de la matière enseignée en classe d'univers social à l'école primaire sur une réserve. Cela nous permettra de comprendre la représentation que se fait l'Amérindien de ce passé et d'avoir une perspective amérindienne de l'histoire nationale. Dans le programme utilisé à l'école Kateri, est-ce qu'il y a une forme d'universalisme, est-ce que l'on retrouve plusieurs versions de l'histoire ou bien existe-t-il une forte présence de la culture vernaculaire? Les entrevues avec des enseignants amérindiens, nous permettront d'en savoir plus sur la trame narrative du programme véhiculé en classe sur la réserve de Kahnawake.

Notre deuxième objectif est d'en connaître davantage sur la pratique en classe d'univers social. Les entrevues permettront aux enseignants de s'exprimer sur des pratiques déclarées. Un enseignant est devant plusieurs dilemmes : mettre dans un contexte une histoire à l'aide de la démarche scientifique en utilisant la méthode historique, de transmettre un message universel, de raconter une histoire à l'aide de la mémoire issue de son groupe. Nous saurons si les méthodes d'enseignement déclarées correspondent aux pratiques que la recherche considère favorables soit à la transmission, soit au développement d'une pensée scientifique avec la pratique de la méthode historique. Aussi, que la matière soit transmise ou construite, différents outils sont utilisés en classe par leurs élèves.

Notre troisième objectif est d'en savoir plus sur les outils didactiques utilisés en classe. Les enseignants utilisent-ils un outil didactique fort répandu comme le manuel, ou bien un autre, issu de la culture vernaculaire de leur groupe, comme la tradition orale ?

Comme nous l'avons vu, certains groupes possèdent des particularités culturelles qui risquent d'influencer la vision du passé, la pratique de l'enseignement et l'utilisation de certains outils dans cette pratique. La partie suivante nous permettra d'expliquer la façon dont nous récolterons nos données.

### **3. Méthodologie**

Cette partie de notre recherche permettra d'expliquer la méthodologie que nous avons choisie pour la réalisation de cette recherche. Nous commencerons par exposer le type de recherche et la spécificité de celle-ci dans le domaine empirique. Nous brosserons un court portrait des enseignantes qui ont bien voulu participer à notre recherche. Nous avons récolté nos données de trois différentes façons que nous expliquerons. Ensuite, nous exposerons la procédure et le déroulement de la récolte. Finalement, nous sommes conscient que chaque recherche possède des limites. La dernière partie de notre méthodologie en fera part.

#### **3.1 Type de recherche**

L'étude que nous réaliserons se veut qualitative et de type descriptif. L'objectif de la recherche est de documenter la perspective amérindienne de l'enseignement de l'univers social au primaire, d'en connaître davantage sur les pratiques déclarées des enseignantes des Amérindiens en classe d'univers social sur une réserve et sur les outils didactiques utilisés en classe. La recherche empirique a produit très peu de savoir sur les pratiques des enseignants en classe d'histoire et encore moins en ce qui concerne ces pratiques sur des territoires amérindiens par des enseignants amérindiens. Nous tenterons de brosser un portrait général de l'enseignement avec un petit échantillon.

Le PFEQ (MELS, 2006) propose de considérer le passé de façon universelle, mais cette vision ne sied pas à tous les groupes de la société québécoise, comme c'est le cas de groupes amérindiens, tel qu'en font foi les dérogations de certains groupes, par exemple les Mohawks. Le programme d'univers social comprend deux disciplines : l'histoire et la géographie. Nous avons démontré plus tôt l'importance qu'accordent les sociétés amérindiennes aux liens entre l'histoire et la géographie qui est une spécificité culturelle amérindienne. Aussi, l'enseignement reçu par les Autochtones a longtemps été teinté de colonialisme ; aujourd'hui encore, nous en savons peu sur le traitement de l'enseignement du passé qui

se fait en classe, lequel est intimement lié au présent et au futur dans une autre mesure. Nous nous intéresserons donc au programme utilisé à l'école primaire Kateri Tekakwitha de Kahnawake. Nous tenterons d'en savoir plus en effectuant des entrevues avec des enseignants. Lorsque nous en saurons un peu plus sur le contenu de ce dernier programme, nous nous intéresserons au comment les enseignantes le présentent aux élèves.

Nous expliquions qu'il existe la transmission et le constructivisme qui se traduit en univers social par la pratique de la méthode historique. Pour de multiples raisons, nous avons vu que l'enseignant adopte plus la transmission que la démarche scientifique. Un questionnaire et les entrevues nous renseigneront à cet effet.

Dans la pratique enseignante, certains outils plus que d'autres sont prisés. Des questions du questionnaire et d'entrevues nous permettront de faire la lumière sur les outils didactiques les plus utilisés. L'utilisation du manuel permet peu la pratique de la démarche scientifique, mais ne l'exclut pas. L'enseignant peut se servir de cet outil conjugué avec d'autres outils didactiques pour mettre en place des situations d'apprentissage développant la pensée historique. Nous avons aussi démontré l'importance que la tradition orale peut avoir sur des sociétés où l'utilisation de l'écriture est récente, comme les sociétés amérindiennes.

Avoir davantage de points de vue amérindiens exerçant le même travail que des milliers d'autres enseignants dans la province contribuerait à accroître l'échantillonnage et les connaissances sur l'enseignement de cette matière sur une réserve. Par extension, cela contribuera également au débat qui a lieu au Québec depuis une quinzaine d'années sur la manière d'enseigner l'histoire et sur son contenu. Nous pensons que soumettre un questionnaire et faire des entrevues nous permettront de récolter des données intéressantes sur l'enseignement de l'univers social en milieu amérindien.

### **3.2 Description des participants**

Le monde amérindien du Québec a une histoire récente particulière avec l'enseignement de l'histoire, les dérogations reçues au gouvernement du Québec en font foi (Arsenault, 2012). Afin de contrer les préjugés véhiculés sur les Amérindiens par la société dominante, il devient pertinent de voir le point de vue, sur l'histoire nationale, d'enseignants amérindiens impliqués dans le domaine de l'enseignement de cette matière sur une réserve.

Les enseignants œuvrent tous à l'école Kateri Tekakwitha de Kahnawake, qui est gérée par le Kahnawake Education Center (KEC), un organisme responsable de trois écoles : deux primaires et une secondaire. En octobre 2014, nous avons établi un contact par courriel avec une personne que nous connaissions et qui travaillait pour le KEC. Nous l'avons rencontrée dans un congrès sur l'enseignement en langue seconde (le français) en milieu autochtone. Elle nous a ensuite référé à la directrice du KEC et nous a suggéré de l'approcher en anglais. Nous avons communiqué avec la directrice du KEC, en lui expliquant notre projet de recherche. En décembre 2014, à la suite d'une réunion du conseil d'établissement, durant lequel notre projet a été approuvé, nous pouvions aller de l'avant et communiquer avec la directrice de l'école Kateri. Nous avons rencontré la directrice à Kahnawake pour lui exposer notre projet quelques mois plus tard, en avril 2015. Elle nous a expliqué, pendant cette rencontre, que l'école Kateri n'est pas la plus traditionaliste de la communauté. Il existe une autre école primaire administrée par le KEC qui a une vocation plus traditionnelle et où il y a davantage d'heures d'enseignement en mohawk. La communication avec cette école, la Survival School, n'a pas porté fruit et nous n'avons donc pas pu établir de contact. Il existe aussi une autre école primaire dans la communauté qui est très axée sur l'enseignement traditionnel. En effet, elle se concentre sur la langue, la culture et la religion traditionnelle, mais qui n'est pas administrée par le KEC.

À l'école collaborant à notre recherche, la directrice a choisi les enseignantes que nous allions

interviewer. Ces enseignantes sont amérindiennes (mais ne proviennent pas toutes de la nation mohawk), titulaires de classe du primaire et ont diverses années d'expérience en enseignement. Nous aurons donc un point de vue possiblement plus « féminin » sur l'enseignement de cette matière. Dans cette communauté, l'enseignement se fait en trois langues : mohawk (kanien'keha), anglais et français. La langue anglaise est la plus utilisée, les échanges à l'intérieur de l'école se faisant presque exclusivement dans cette langue. C'est d'ailleurs en anglais que nous avons produit nos questionnaires et nos entrevues.

Notre collecte de données se fera auprès d'enseignantes œuvrant dans les trois cycles du primaire. En effet, la directrice de l'école Kateri Tekakwitha voulait que nous ayons une bonne idée de l'enseignement primaire, c'est pour cette raison qu'elle a choisi des enseignantes provenant des trois cycles d'enseignement. Nous interrogerons deux enseignantes du premier cycle, deux du deuxième cycle et deux du troisième cycle. Notre échantillon est petit ( $n=6$ ), nous en sommes conscient, mais nous pensons que l'exploitation que nous ferons des données contribuera à offrir un point de vue intéressant sur le débat de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Voyons maintenant un peu plus en détail comment nous récolterons les données auprès de ces enseignantes.

### **3.3 Collecte de données**

Tel que nous venons de le mentionner, les données seront récoltées à l'aide de questionnaires qui comprennent plusieurs parties ainsi que des entrevues qui se dérouleront de deux façons : une technique d'association et des questions conventionnelles.

Pendant notre rencontre, en avril 2015, avec la directrice de l'école Kateri Tekakwitha, nous lui avons laissé les questionnaires pour qu'elle les distribue à des enseignantes amérindiennes œuvrant dans son

école. Puis, elle a recruté 6 enseignants pour nos entrevues, qui se sont déroulées un mois plus tard, début mai. Le 4 mai 2015, par une journée magnifique, nous sommes présenté à l'école Kateri afin de faire les entrevues. À ce moment, nous avons récolté les questionnaires déjà remplis. Huit enseignantes amérindiennes ont rempli notre questionnaire sur le profil des enseignants (tableau 2).

**Tableau 2 : Profils des enseignantes participant à notre recherche**

Enseignante	Formation	Expérience	Amérindien/non-amérindien	Participation à l'entrevue
	B Ed McGill	25 ans	Amérindienne	
#1	Bac Ed McGill	3ans	Amérindienne	Entrevue
#6	B Ed	28 ans	Amérindienne	Entrevue
#5	B Ed McGill	22 ans	Amérindienne	Entrevue
#2	Bac Concordia	9 ans enseignante 9 ans assistante enseignante	Amérindienne	Entrevue
#4	B Ed	15 ans	Amérindienne	Entrevue
	1 année universitaire	14 ans	Amérindienne	
#3	B Ed McGill	?	Amérindienne	Entrevue

### *Le questionnaire*

Dans un premier temps, nous soumettrons un questionnaire aux enseignantes (Annexe A). La première section de ce questionnaire (questions 1-2-3) contient des questions personnelles qui permettront d'avoir un profil de l'enseignante (Tableau 2). La section suivante du questionnaire (section 2) nous permettra de situer la place de l'univers social dans le curriculum. Nous mentionnions dans notre cadre théorique que l'enseignement de l'univers social avait une moindre importance que les mathématiques et l'enseignement de la langue sur les réserves autochtones. Est-ce le cas à Kahnawake ? Dans la section suivante (section 3), nous nous intéresserons aux techniques et aux outils utilisés en classe d'histoire. Les enseignants œuvrant en milieu amérindien pratiquent-ils, d'une façon particulière dans laquelle, comme leurs collègues non-autochtones, le manuel scolaire joue un rôle central ? La dernière section du questionnaire (section 4) permettra d'en savoir un peu plus sur l'utilisation de la démarche scientifique utilisée en enseignement en univers social.



Le questionnaire a l'avantage d'être plus anonyme, il n'y a pas de contacts humains, ce qui permet d'obtenir des réponses que certaines personnes hésiteraient à émettre lors d'une conversation entre individus. En contrepartie, malgré que nous ayons tenté d'être le plus clair possible, le questionnaire ne permet pas de clarifier une question lors d'un échange, si bien qu'à l'occasion, il y a des questions qui se trouvent sans réponse.

#### *Entrevue individuelle semi-dirigée : Technique d'association*

Ensuite, nous appliquerons une technique d'association continuée avec les enseignantes (Annexe B). Par l'entremise de cette technique, le chercheur soumet des concepts (ceux que nous avons retenus) et demande à son interlocuteur de leur associer des idées ou des mots (Moisan, 2010). Cela peut se faire à l'oral ou à l'écrit, selon la préférence de la personne interviewée. Cet exercice permettra de mieux cerner les représentations que se fait l'enseignant amérindien des concepts choisis. Ces représentations individuelles seront-elles partagées par plusieurs personnes interviewées ?

Le premier concept retenu est celui d'Autochtone (*Native*). Comment l'Amérindien explique-t-il le concept d'Autochtone ? Nous désirons comprendre comment l'enseignant se représente ce concept et quels mots il y associe pour le faire savoir. La représentation de l'Amérindien dans le monde médiatique n'est sûrement pas la même que celle que se fait un Amérindien, c'est pourquoi nous trouvons intéressant qu'il se définisse. Les deux concepts suivants sont liés à l'histoire : l'histoire autochtone (*native history*) et l'histoire nationale (*national history*). Nous voulons que les enseignantes émettent leur point de vue à propos de ces deux concepts. L'histoire autochtone est-elle celle de leur nation, de leur communauté ou des différents groupes autochtones qui habitent la province ? Lorsqu'on parle d'histoire nationale, de quelle nation est-il question ? Les types d'histoire sont-ils liés, complémentaires ou divergents ?

Finalement, nous récolterons des données sur deux concepts qui, à notre avis, touchent les Amérindiens:

le territoire et la politique. Il pourrait être intéressant de récolter des données sur plusieurs sujets et concepts, mais, lorsque l'on s'intéresse à un domaine aussi large que l'enseignement de l'histoire nationale d'un point de vue amérindien, il faut établir des balises, cela permet de maximiser la pertinence des données récoltées; c'est pourquoi nous avons deux concepts principaux.

Le territoire a été choisi parce qu'il est l'endroit où se développent une société et sa culture et qu'il ne peut être dissocié de ces dernières pour comprendre les changements dans le temps. La relation étroite entre un territoire particulier et un groupe amérindien a contribué à forger les cultures, les langues, les connaissances et l'ontologie des groupes amérindiens (Lowan-Trudeau, 2015). Puis, nous observerons la politique puisqu'elle guide les actions de la société. Ces deux domaines ont été affectés directement au fil du temps par le colonialisme de l'État : le territoire par les traités et le système de réserve et la politique, par la loi sur les Indiens, qui a transformé le système traditionnel de gestion des premières nations. La collecte de données sur ces concepts clés de la culture permettra de voir et de comprendre l'évolution des sociétés amérindiennes selon le point de vue d'individus et de comprendre comment l'éducation, par l'entremise de l'enseignement de l'univers social, joue un rôle dans leur compréhension du monde contemporain national en dressant le portrait qu'ils se font de ce passé, d'un point de vue autochtone. Les concepts vus en première partie d'entrevue seront partiellement revus ; nous tenterons de les croiser en abordant de nouvelles questions que nous poserons en deuxième partie d'entrevue.

#### *Entrevue individuelle semi-dirigée : entretien*

L'entrevue comportera une deuxième phase (Annexe C) davantage axée sur les pratiques déclarées des enseignants et elle sera semi-dirigée. Ces entrevues devraient donner une meilleure idée de la manière dont le cours en univers social est dirigé et présenté aux élèves par ces enseignants en classe dans un milieu particulier comme les réserves amérindiennes. Nous avons procédé aux entrevues à l'école Kateri dans le milieu de travail des enseignantes pour des questions logistiques, mais aussi pour mieux

comprendre le milieu particulier d'une réserve (Larose, Bourque, Terisse, Kurtness, 2001) et nous souhaitons être en mesure de saisir un peu plus la place de l'école dans la communauté (Pelligrino, Mann et Russel, 2013).

Le fait d'aborder à deux moments différents et de deux façons distinctes certains concepts permettra de voir si les réponses conservent la même signification entre l'explication donnée du concept pendant l'exercice d'association et son application en classe. Les entrevues seront conduites de telle façon que l'interviewée soit le plus à l'aise possible dans ses réponses, pour minimiser l'influence que nous pourrions avoir sur ses dires, comme le propose Vermesch (1994) avec ses entretiens d'explicitation. Aussi, nous dirigerons les réponses seulement vers les sujets qui nous intéressent davantage, dans le cas où l'enseignant s'éloignerait des sujets que nous désirons aborder dans notre étude. La première partie de l'entrevue concerne davantage le point de vue de l'enseignant sur la pratique en classe et la seconde partie touchera les pratiques déclarées des enseignants.

Les dernières questions de l'entrevue concernent les deux concepts que nous avons décidé de cibler, le territoire et la politique. Nous avons posé les questions comme suit : comment présentez-vous le concept de politique à vos élèves ? Comment présentez-vous le concept de territoire à vos élèves ? Nous pensons que, posées ainsi, les questions inspireront des réponses nous permettant de comprendre une séquence didactique. Dans un premier temps, nous pensons pouvoir comprendre la représentation du concept que se fait l'enseignante. Dans un deuxième temps, nous souhaiterions connaître la façon dont ce concept est présenté ou expliqué aux élèves. Puis, nous voulons connaître avec quel outil didactique les élèves seront amenés à travailler ce concept. Avec ces deux questions, nous désirerons comprendre la façon de faire des enseignantes auprès de leurs apprenants.

Nous avons décidé de récolter des données de plusieurs façons afin d'en savoir le plus possible sur les

différents sujets de l'enseignement de l'univers social que nous touchons. À défaut de pouvoir observer en classe, le partage sur les pratiques déclarées permettra d'avoir une meilleure compréhension du type d'enseignement auquel nous avons affaire. Les entrevues feront ressortir une information plus abondante sur la perception de concepts en leur donnant l'occasion d'élaborer sur les thèmes abordés et sur la façon dont elles les présentent aux élèves et avec quels outils didactiques.

Dans un monde idéal, il aurait été intéressant de rencontrer plus d'une fois les enseignantes avant de faire l'entrevue. Nous aurions pu faire une rencontre préparatoire comme nous l'avons fait avec la directrice de l'école. Cela aurait permis d'expliquer les thèmes dont nous voulions discuter avec elles et de nous présenter mutuellement. Cette première rencontre aurait pu permettre de faciliter les échanges lors de l'entrevue, mais aurait aussi enlevé de la spontanéité aux réponses obtenues lors des entrevues, surtout lors de la technique d'évocation. Le fait de ne rencontrer qu'une fois les enseignantes amenait aussi l'effet de désirabilité souvent rencontré lors d'entrevue (Vermesch, 1994).

### **3.4 Procédures et déroulement**

À travers les changements subis par la société, les groupes amérindiens demeurent figurants, passifs, ce qu'ils ne sont pas, d'après les résultats que nous propose depuis plus de 30 ans les recherches de diverses sciences humaines (Axtell, 2000; Clark, 2007; Delâge, 1991, 1995, 2011; Lavere, 2005; Laville, 1991; Loewen, 2007; Salisbury, 2000). Avec les points de vue d'enseignants amérindiens, nous essaierons de faire ce que veut le PFEQ (MELS, 2006) : « la recherche de liens entre le présent et des réalités du passé laquelle induit un traitement des faits qui va dans le sens de la continuité, concept de base en histoire » (MELS, 2006 p. 167). Nous comblerons peut-être un lien de continuité qui n'existe pas dans le programme d'histoire nationale, pour les sociétés amérindiennes, comme nous le démontrions précédemment (tableau 1).

Toute la documentation et tous les échanges à l'école Kateri se sont faits en anglais. Les questionnaires ont été remis dans les pigeonnières des enseignantes par la direction de l'école qui les avait, lors d'une réunion, informées de notre recherche. Nous avons récolté huit questionnaires remis lors d'une de nos visites à l'école par l'assistante de la directrice de l'école Kateri. L'enseignant répond à des questions à réponses courtes ou bien en cochant dans un tableau les cases correspondant à ses choix. Pour les annexes B-C, les entrevues sont enregistrées afin d'en faciliter la retranscription et sont effectuées sur les lieux de travail des enseignants.

Aussi, nous avons réduit le nombre de questions pour ne pas trop rebuter les gens interviewés. Nous avons voulu qu'un participant, qui s'implique de son plein gré, sans rémunération, ne soit pas découragé par un questionnaire ou un entretien risquant d'être trop long. De plus, le travail de recherche en collaboration avec des communautés amérindiennes repose sur des assises administratives beaucoup plus complexes que dans le cas d'une recherche avec des non-autochtones hors réserve.

### **3.5 Traitement des données**

Notre objectif de départ est de donner la parole à des enseignants amérindiens sur des questions que nous avons choisies. Le programme ministériel sert donc de référence. Il est national, mais il existe des communautés qui ne le suivent pas et qui bénéficient d'une dérogation, mais nous ignorons quel traitement y est réservé à l'enseignement en classe d'univers social. Cet enseignement est-il calqué sur le programme universel du ministère de l'Éducation en totalité ou en partie ? Le récit historique est-il centré davantage sur une histoire régionale et de la communauté (Marker, 2011; Seixas, 2012) ? Nous pensons que nos questionnaires et entrevues permettront d'en savoir un peu plus sur le traitement de cette histoire. Ensuite, l'enseignante transmet-elle un message historique ? L'élève est-il amené à construire sa vision de l'histoire ? L'enseignante transmet ou l'élève construit son savoir avec quel(s) outil(s) didactique(s) ?

Nous traiterons les données de différentes façons afin de tenter de remplir nos objectifs de départ. Le traitement de l'information, pour la première partie des questionnaires, fournira des données générales sur la situation de l'enseignement de l'histoire nationale et sur les enseignants qui la pratiquent. Pour les sections suivantes du questionnaire, la fréquence des réponses sera compilée en pourcentage et nous donnera un tableau général de la situation sur les outils, les techniques et les étapes de la démarche scientifique utilisés en classe selon les pratiques déclarées des enseignantes.

Pour la seconde partie, les entrevues, nous procéderons en deux temps. Pour la technique d'association libre, nous analyserons les réponses obtenues pour chaque concept, selon leur fréquence. Le premier que nous aborderons est celui de l'amérindianité, qui associe un Amérindien avec le terme autochtone. Le second apportera de l'information sur l'histoire amérindienne. Le troisième nous permettra de voir ce qu'associe un Amérindien à l'histoire nationale. Nous savons que de façon générale, les nations amérindiennes se centrent sur une histoire plus micro qui touche davantage leurs communautés. Puis, nous verrons les liens que font nos enseignantes avec les concepts de territoire et de politique. Pour cette première partie, des questions simples seront posées : qu'associez-vous avec le mot territoire ? Ces réponses spontanées auraient l'avantage de donner le point de vue amérindien sur ces concepts, avant d'en voir leur conception dans les pratiques déclarées en enseignement. Les réponses obtenues permettront de saisir les représentations des enseignants sur les concepts retenus. À partir de ces réponses, nous verrons s'il est possible de faire des regroupements qui pourraient donner une représentation commune. Notre échantillon est petit, mais il n'est pas impossible que nous puissions émettre des hypothèses ou même tirer des conclusions.

Dans un second temps, nous poursuivrons les entretiens d'explicitation semi-dirigés ayant pour but de mettre en lumière les actions posées lors d'une tâche, pour comprendre l'efficacité ou l'inefficacité de celle-ci (Vermesch, 1994). Aussi, l'interviewée devra nous décrire le type d'enseignement qu'elle

pratique en classe et nous le classerons dans une des trois grandes catégories : l'exposé-récit, le discours-découverte et l'apprentissage-recherche. Les entrevues seront dirigées vers les pratiques enseignantes comme la mise en place de la méthode historique en classe, la transmission d'une mémoire universelle ou propre aux Amérindiens, en notant quels outils sont utilisés en classe. Pour coder les pratiques déclarées, nous emploierons la grille que Boutonnet (2013) a utilisée dans sa thèse lors d'observations en classe. Le type intensif (exposé-récit) réfère à une pratique magistrocentrée dans laquelle l'élève est confronté à un récit et reproduit de l'information. Dans le type extensif (discours-découverte), à mi-chemin entre la pratique de la méthode historique et le type magistrocentré, l'élève est un peu plus actif. On lui soumet plusieurs sources et il traite l'information. Enfin, dans le dernier type, critique (apprentissage-recherche), l'élève est soumis à une situation-problème dans laquelle il devra partir de ses propres représentations, rechercher, analyser, comparer de l'information pour arriver à sa propre conclusion sur le problème émis au départ. En faisant cela, nous arriverons à reconnaître le genre de pratiques déclarées retrouvées en classe d'univers social sur une réserve autochtone. Le tableau 3, de la page suivante, explicite les types d'enseignement.

**Tableau 3 : Les différents types d'enseignement**

<b>Intensif</b>	<b>Extensif</b>	<b>Critique</b>
Information reproduite	Information repérée	Information recherchée et sélectionnée
Lire, écouter ou observer une seule ressource	Lire, écouter ou observer plusieurs ressources	Analyser et interpréter différentes ressources
Apprendre ou reproduire des notes de cours ou un résumé	Transcrire de l'information sous forme de schémas ou de tableaux	Faire une synthèse de façon autonome après avoir transformé et organisé de l'information
x	Activer les connaissances antérieures	Faire émerger les représentations sociales des élèves
Proposer un récit unique	Proposer des ressources pour découvrir un récit	Placer en situation-problème
Lecture individuelle ou par l'enseignant	Lecture en groupes pouvant mener à une discussion de compréhension globale	Lire et critiquer la ressource
x	Répondre à une question factuelle	Répondre à une question d'analyse
Utiliser une seule ressource	Utiliser plusieurs ressources	Utiliser plusieurs ressources dont certaines sont contradictoires
Écouter le récit de l'enseignant	Discuter en plénière	Structurer en plénière

Le questionnaire et les entrevues renseigneront un peu plus sur les outils maniés en classe. Nous pourrions noter les similarités et les différences entre l'enseignement sur une réserve avec des enseignants amérindiens et celui fait hors réserve.

Nous en viendrons à avoir un portrait général de l'enseignement de l'univers social sur la réserve mohawk de Kahnawake à l'école primaire Kateri Tekakwitha. Il est certain que notre échantillon ne concerne qu'une école, mais notre apport est nouveau et nous le voyons comme l'ouverture d'une porte sur un monde où la science de l'éducation n'a fait que peu d'incursion.



### 3.6 Limites

Pour des raisons de logistique, l'échantillon est de petite taille. Aussi, la communauté mohawk se trouve géographiquement proche de Montréal, où l'urbanisation a probablement plus affecté le mode de vie qu'en région éloignée. Ainsi, cette communauté n'est peut-être pas représentative de l'ensemble des différentes communautés amérindiennes, mais elle est la réserve québécoise avec la plus grande population amérindienne et elle représente un peu plus de 13% de tous les Amérindiens inscrits au Québec.<sup>32</sup>

De plus, nous savons que les entrevues introduisent un biais de désirabilité. En ce sens, nous tenterons de limiter les interventions et les rétroactions directes parce que nous savons que les gens tentent de dire et d'organiser le traitement de l'information pour plaire à l'intervieweur.

La distance culturelle peut avoir un effet sur le contact entre l'intervieweur et l'interviewé, qui pourrait se traduire par un inconfort de ce dernier à parler à un étranger de ce qu'il fait en classe. Ce malaise pourrait faire en sorte que l'on parle davantage de la vision de l'histoire que l'enseignant a, que de l'application des concepts et des pratiques faite en classe. Nous sommes conscient que cette distance culturelle pourrait se traduire ainsi : pour un Amérindien, il serait normal de vouloir faire comprendre à l'interlocuteur sa façon de voir l'histoire plutôt que d'expliquer comment il pratique cette science en classe.

Lors de notre analyse des données, nous avons pris la grille que Boutonnet a utilisée lors d'observation en classe. Nous l'utiliserons dans un contexte de pratique déclarée, ce qui risque de nous donner des résultats moins fiables que dans le cas de Boutonnet, mais nous le mentionnions : il s'agit d'un terrain

---

<sup>32</sup> Selon le site web : <http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm#mohawks>

peu exploré par le domaine de l'éducation et notre recherche fera donc office de défrichage dont les résultats pourraient se révéler prometteurs.

#### **4. Analyse**

L'analyse des données se fera en trois parties selon nos objectifs : 1) la représentation du passé et le contenu du programme, 2) les méthodes d'enseignement et 3) les outils didactiques. Avec la première partie, nous présenterons le programme que l'on enseigne au primaire en univers social sur la réserve de Kahnawake, ainsi que des points de vue d'enseignantes amérindiennes sur des questions relatives au contenu d'un programme. Dans la deuxième partie, nous voulions en connaître davantage sur les façons dont les enseignantes traitent le contenu du cours d'univers social et sur les méthodes qu'elles utilisent en classe. Finalement, nous souhaitons savoir avec quels outils didactiques sont présentés aux élèves les cours. Avant de passer à l'analyse en trois temps, observons les représentations de trois concepts, que nous avons recueillies à l'aide de la technique d'association et que nous retrouvons dans le tableau de la page suivante.

**Tableau 4 : Représentation des enseignantes des concepts d'Autochtone, d'histoire autochtone  
et d'histoire nationale**

Enseignante	Autochtone	Histoire autochtone	Histoire nationale
#1	Fierté ( <i>proud</i> )	Écrite par l'Homme blanc	Globale
#2	Passé, présent futur, culture, tradition orale, histoire, nations, tribus, clans.	Passé, tradition orale, histoires et culture	Passé, histoires, événements, justesse, Premier ministre... Je ne sais pas.
#3	Moi	Qui je suis	L'histoire nationale me fait penser à tout le Canada, les Autochtones, les premiers habitants du Canada.
#4	Faire partie des premières nations	L'histoire des autochtones	Histoire
#5	Je pense à la démographie, les Autochtones sont nombreux, mais nous demeurons une minorité comparée au reste du Canada. Je pense aux premiers habitants de l'Amérique du Nord qui sont liés les uns aux autres.	Il faut être fier de notre culture que les non-autochtones ont fait souffrir. Nous avons une histoire dont nous pouvons être fiers, nous avons une histoire géniale liée à la terre et au monde qui nous entoure.	L'histoire du Canada et comment elle est liée aux Autochtones.
#6	Culture, langue et tradition	Vérité et mensonge. Les jeunes connaissant leur histoire et qu'ils soient capables de discerner le vrai du faux lorsqu'il est question d'histoire.	Ce que les jeunes devraient savoir, où ils se rattachent, d'où ils viennent. Pas seulement notre groupe, mais d'autres groupes amérindiens puisque nous suivons tous nos traditions, notre culture et c'est comme cela à travers le monde.

Nous voulions comprendre de façon globale les représentations des Amérindiens en lien avec le sujet que nous avons choisi. Premièrement, nous avons regardé le rapport qu'entretient l'Amérindien avec l'amérindianité. La première enseignante a dit que cela lui inspirait de la fierté ; la seconde, comme la sixième, associait cela à la tradition et à la culture. La troisième personne interviewée a dit qu'elle était l'amérindianité, la quatrième se rattachait aux autres Premières Nations et la cinquième a parlé de démographie, du nombre important d'Amérindiens, qui demeurent tout de même une minorité. Elle a

aussi ajouté, comme la quatrième, que les Premières Nations d'Amérique du Nord étaient liées.

Ensuite, nous leur demandions de faire des liens avec l'histoire autochtone. La première enseignante a dit que cette histoire était écrite par l'Homme blanc, la seconde a associé ce concept au passé, à la tradition orale, à la culture et aux histoires. Pour la troisième enseignante, l'histoire autochtone signifiait qui elle est, alors que la quatrième a dit qu'il s'agissait de l'histoire des Autochtones. La cinquième enseignante a dit que les Amérindiens devaient être fiers de cette belle histoire liée à la terre et que les non-autochtones avaient fait souffrir, tandis que la dernière enseignante a dit qu'il fallait discerner le vrai du faux dans cette histoire.

Finalement, nous voulions connaître leurs représentations à propos de l'histoire nationale. La première a affirmé que l'histoire nationale était globale, et la deuxième a fait un lien entre ce concept et le passé, les événements, les Premiers ministres. La troisième enseignante, comme la cinquième, a associé l'histoire nationale avec celle des Amérindiens canadiens. La quatrième personne interviewée a simplement dit que c'était l'histoire. Pour la sixième, il s'agissait de ce que les jeunes doivent apprendre et de ce à quoi les Autochtones sont liés, à ce qu'ils vivent comme groupe. Elle a donné comme exemple le rattachement aux valeurs et aux traditions. En ayant une compréhension de leurs représentations de l'Amérindien et des histoires autochtone et nationale, nous brisons la glace. Nous pensons que ces réponses sur des concepts plus globaux peuvent permettre de mieux comprendre ce qui suivra.

#### **4.1. Analyse du message historique sur une réserve autochtone**

Avant d'élaborer sur la tradition historique qui est utilisée dans l'enseignement de l'histoire dans le milieu amérindien que nous avons choisi, nous jugeons pertinent de montrer la place qu'occupe l'enseignement de l'univers social à l'école Kateri de Kahnawake. Dans notre questionnaire, deux points aident à comprendre cela. Dans la première question, les enseignantes devaient signifier

l'importance de l'enseignement des matières scolaires : la langue, les mathématiques, l'univers social et la science (tableau 5). L'enseignement de la langue et des mathématiques se révèle très important, à hauteur de 88,9 %. Pour l'enseignement de la science, 22,2 % des enseignantes interrogées nous ont répondu qu'elles le jugeaient comme important, 22,2 % croient que son enseignement est très important et 55,6 % le voient comme important lorsque le temps le permet. L'univers social occupe une place de choix, puisque 44,5 % des enseignantes la voient comme importante, 33,3 % comme étant très importante et 22,2 % comme importante, lorsque le temps le permet.

**Tableau 5 : Importance de différentes matières scolaires**

<b>Matière</b>	<b>1 pas important</b>	<b>2 important si le temps le permet</b>	<b>3 important</b>	<b>4 très important</b>
Mathématiques			11,1 %	88,9 %
Enseignement de la langue			11,1 %	88,9 %
Univers social		22,2 %	44,5 %	33,3 %
Science		55,6 %	22,2 %	22,2 %

Avec la deuxième question, nous voulions savoir combien de temps elles accordaient à l'enseignement de l'univers social par semaine. Cinq enseignantes consacrent une heure par semaine, deux enseignantes consacrent plus de deux heures par semaine et enfin, deux enseignantes consacrent moins d'une heure par semaine (tableau 6).

**Tableau 6 : Nombre d'heures et ou de minutes d'enseignement en univers social par semaine  
par enseignante**

<b>Nombre d'heure(s)</b>
1 heure / semaine
Moins 1 heure / semaine
2 heures / semaine
1 heure / semaine
1 heure / semaine
1 heure / semaine
135 minutes / semaine
1 heure / semaine
30 minutes / semaine

Cela donne une moyenne d'à peu près 71,7 minutes par semaine par enseignante. Après avoir situé la place du cours d'univers social parmi les autres matières scolaires, nous souhaitons en connaître plus sur le contenu de cette matière enseignée en classe.

### *Le programme*

Tout d'abord, une enseignante (#6) a révélé qu'il n'existait pas de programme en univers social comparable au programme ministériel. Nous le mentionnions plus tôt, il s'agit d'un programme élaboré comme nous l'apprenait Arsenault (2011). L'enseignante se réfère donc aux progressions des apprentissages (gouvernement du Québec, 2009) et aux objectifs du PFEQ (MELS, 2006) et en élabore un pour l'année scolaire en cours. Toutes les enseignantes nous ont aussi informés qu'elles n'enseignaient pas le PFEQ, mais qu'elles centraient leur enseignement sur le monde autochtone en général et sur la culture mohawke en particulier.

Au premier cycle, les enseignantes nous ont appris que leur enseignement ne comportait pas d'univers social à proprement parler, mais qu'elles voyaient certaines choses qui s'y rattachaient comme dans le PFEQ. Leur enseignement comporte des notions sur la culture mohawke comme les festivals, le calendrier spirituel et les cérémonies, la principale étant celle du mi-hiver. Elles expliquent aussi les

raisons de la tenue de ces événements. Dans les entrevues, les notions de terre-mère (*mother earth*) et de l'Action de grâces<sup>33</sup> quotidienne (*thanks giving* ou *Ohen:ten Karihwaterken* en langue mohawke) revenaient souvent. Les élèves y sont initiés dès le premier cycle.

Au deuxième cycle, l'enseignement se centre encore une fois sur leur culture. Les enseignantes de ce cycle jugeaient qu'il était important de bien connaître sa culture. Pour l'enseignante #5, il est important que les jeunes sachent d'où ils viennent, connaissent leurs ancêtres, sachent comment ils sont devenus ce qu'ils sont et pourquoi ils ont une relation si étroite avec la terre (*earth*). Elles commencent leur enseignement dans les années 1500, comme le propose le programme du gouvernement du Québec. Elles étudient et comparent aussi d'autres sociétés autochtones (algonquien, inuit et inca) avec la leur, ce qui correspondrait aux compétences du programme ministériel. L'enseignante #6 nous a aussi appris qu'elle jugeait cela important puisque certains élèves croyaient qu'ils étaient le seul groupe autochtone au monde. Donc, au premier cycle, les élèves sont introduits à leur culture : les coutumes, les traditions, les festivals (le déroulement de ceux-ci et les raisons de leur tenue). Puis, au deuxième cycle, ils commencent le programme sur la réserve, comme celui du PFEQ (MELS, 2006), avec les années 1500. Dans ce cycle, les enseignantes ont dit qu'elles ne couvraient pas l'histoire canadienne. Hormis l'enseignement sur la Nouvelle-France et la Nouvelle-Angleterre, ce programme ressemble en plusieurs points à celui du ministère de l'Éducation. Il couvre les trois mêmes compétences, mais avec un groupe de plus que le programme ministériel.

Pour ce qui est du troisième cycle, le programme, élaboré à Kahnawake, est centré sur leur culture et laisse aux enseignantes beaucoup de latitude. Les deux enseignantes interrogées pratiquant au troisième cycle ont été moins loquaces sur les sujets qui faisaient partie de leur programme, mais plus sur la façon

---

<sup>33</sup> Nous utilisons Action de grâces dans un contexte non-chrétien (bien que beaucoup de Mohawks le sont), mais bien de religion traditionnelle. S'il y a un lien à faire, c'est dans le fait de donner et de remercier une entité divine, dans le cas qui nous intéresse, il s'agit de la terre-mère.



dont elles orientaient leur enseignement. L'enseignante #2 nous a rappelé que l'enseignement de l'histoire est relié aux ancêtres, à ce qu'ils ont vécu et aux luttes qu'ils ont dû mener pour en arriver à ce que la communauté soit ce qu'elle est aujourd'hui. Nous retrouvons donc un lien de continuité entre le présent et le passé, dont le programme ministériel fait mention. L'enseignante #3 a expliqué qu'elle consacrait énormément de temps à la culture mohawke et qu'elle se concentrait sur certaines cérémonies, spécialement celle du mi-hiver. Son enseignement d'univers social est orienté selon la tenue des cérémonies du calendrier traditionnel. À l'occasion de la cérémonie du mi-hiver, qui dure sept jours, elle enseigne le plus d'éléments possible à ce sujet.

Les deux enseignantes pratiquant au troisième cycle souhaitaient que les élèves se souviennent de qui ils sont et développent un sentiment d'appartenance, afin qu'ils puissent le transmettre, même s'ils quittent la réserve. L'enseignante #2 a par ailleurs dit qu'il serait bénéfique pour tout le Canada d'avoir une meilleure perspective autochtone dans l'histoire nationale. Un enseignement ainsi orienté ne devrait pas se retrouver uniquement sur les réserves ; selon elle, tout le monde serait gagnerait de mieux connaître le point de vue historique amérindien.

Nous avons vu la place qu'occupait l'enseignement de l'univers social à l'école et ce à quoi ressemblait le programme à l'école Kateri de Kahnawake. Aussi, nous avons exposé un peu le programme que les enseignantes présentaient en classe, selon les différents niveaux. Nous savons que l'enseignement de cette matière est généralement centré sur la culture d'une nation, en l'occurrence celle des Mohawks de Kahnawake. Nous avons ensuite posé une série de questions qui permettraient d'en savoir plus sur le cours d'univers social ou sur son programme, selon le point de vue des enseignantes interviewées, entre autres choses, l'utilité de l'enseignement de cette matière en classe, ce qui devrait être enseigné et sur les périodes importantes de l'histoire. Le point de vue des enseignantes nous paraissait important à connaître parce qu'elles sont les seules à passer autant de temps avec les élèves et sont ainsi en mesure

de mieux cibler leurs besoins.

### *L'utilité de l'enseignement de l'histoire*

Selon les enseignantes que nous avons interrogées, l'enseignement de l'histoire sert d'abord à savoir d'où l'on vient, puis à comprendre pourquoi les choses sont ainsi aujourd'hui. Certaines ont aussi mentionné que l'on doit apprendre du passé pour ne pas répéter les erreurs de jadis.

Les enseignantes #1, #2 et #6 nous ont dit que le cours d'histoire rappelle les luttes et les combats menés par les ancêtres. Ce devoir de mémoire contribuerait à mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons, mais signifierait également que les gens de jadis ont beaucoup fait pour que ceux d'aujourd'hui vivent bien et mieux. L'enseignante #6 a aussi mentionné qu'il était possible, à l'intérieur de son cours, de voir la violence reliée à des conflits, comme en Iraq, ce qui permet aux élèves de mieux se centrer sur leur vie et sur celle de leur communauté. Finalement, l'enseignante #1 a dit que l'histoire sert à apprendre du passé, à comprendre les erreurs commises avant. Aujourd'hui, les gens ne pensent, selon elle, plus comme jadis : nous sommes plus ouvert d'esprit et acceptons plus les différences. Pour elle, il est important de noter une progression (amélioration) ; de moins bon était le monde et, maintenant, il est meilleur.

Après avoir exposé les réponses des enseignantes sur les buts de l'enseignement de l'histoire, nous leur avons demandé ce qu'il faudrait apprendre dans un cours d'histoire.

### *L'enseignement suggéré en classe d'histoire*

Chaque enseignant, même avec un programme national d'histoire, possède sa façon de voir les choses. Cette question permettait d'en savoir un peu plus sur le contenu du cours, en demandant aux enseignantes d'expliquer ce qu'elles devraient faire apprendre aux élèves.

Généralement, les enseignantes rapportent qu'elles s'en tiennent à un contenu touchant leur monde à elles. L'enseignante #1 nous a dit qu'elle enseigne à ses élèves comment vivaient leurs ancêtres et noté qu'il faudrait être plus au courant de ces pratiques plus respectueuses de l'environnement. C'est ce qu'elle fait dans son programme de deuxième année avec l'enseignement de l'Action de grâce quotidienne et avec le concept de terre-mère. Elle ne toucherait pas l'histoire canadienne (ni les deux conflits mondiaux) parce que le programme qu'elle doit enseigner ne la mandate pas à le faire, mais elle est consciente que certains événements hors réserve, comme certains conflits ou décisions, peuvent affecter le monde amérindien et devraient être vus en classe, même si cela est une façon négative de regarder le passé. L'enseignante #2 nous a informé que l'histoire renseigne sur des événements, des gens ou des endroits importants, des luttes passées, des inventions qui permettraient aux gens de s'identifier à leur culture et d'en être fiers collectivement. L'enseignante #5 pensait quant à elle que certains événements de l'histoire canadienne devraient être enseignés lorsque cela a affecté ou touché le monde amérindien. Elle a expliqué que l'enseignement de l'histoire a à voir avec ses ancêtres et comment ils vivaient. Pour elle, les années de la période du contact sont très importantes pour concevoir comment les gens vivaient et comment cette rencontre entre gens de mondes différents a affecté le monde amérindien. Pour l'enseignante #6, l'enseignement de cette matière devrait permettre aux jeunes de connaître leur culture parce que certains de ses élèves se demandent ce qu'est un Mohawk. Elle a dit trouver gênant que des jeunes ne connaissent pas leur culture et leur langue, ce qui ne serait pas le cas chez les Juifs, les Allemands ou les Irlandais. Cela permettrait aux jeunes de se redonner confiance et de ne pas se sentir inférieurs parce qu'ils ne savent pas qui ils sont.

Pour cette dernière et pour toutes les enseignantes interrogées, le rapport à leur groupe et à leur culture semble important : on ignore en grande partie l'histoire nationale non-autochtone et ces femmes veulent contribuer à mettre fin à cette ignorance. Afin de pousser un peu la réflexion, nous leur avons ensuite demandé s'il y avait une ou des périodes de l'histoire plus importante(s) que d'autre(s).

### *Les périodes de l'histoire*

Les enseignantes du premier cycle n'étaient pas au courant de ce qui se faisait aux cycles supérieurs. L'une de ces enseignantes a dit qu'elle présumait que, dans les cycles supérieurs, les autres enseignantes couvraient la guerre de Conquête (*French and Indian War*). Aussi, si elle devait traiter du 20<sup>e</sup> siècle, elle a mentionné qu'elle aborderait les deux guerres mondiales. Deux autres enseignantes ont dit que la période des pensionnats amérindiens devait être vue à l'école. Pour l'une, il est question de comprendre la souffrance et, pour l'autre, de couvrir tous les éléments de culture perdus. Pour ces deux enseignantes, cela ne devrait pas juste être vu par les élèves d'une réserve amérindienne, mais aussi par ceux de l'extérieur. Une de ces deux enseignantes voit aussi la période où les Jésuites et la religion catholique se sont installés sur la réserve comme étant le moment où la dissension entre les traditionalistes et les catholiques a commencé. Pour l'enseignante #6, le 16<sup>e</sup> siècle est une période importante.

L'enseignante #2 nous a dit que peu importe l'époque, on devrait enseigner aux enfants les histoires bonnes ou mauvaises, de gens importants, de chefs, de gens du peuple et de belles réalisations afin de montrer que des Amérindiens ont fait de belles choses à travers le temps. Elle a donné comme exemple les constructeurs mohawks travaillant l'acier et la confédération iroquoise.

Notons que les périodes importantes de l'histoire sont surtout rattachées à des moments de l'histoire où le monde amérindien a subi l'influence du monde extérieur : la guerre de Conquête, les pensionnats amérindiens et l'arrivée des Jésuites dans la communauté. Aussi, une enseignante a parlé de l'importance de voir de belles réalisations amérindiennes.

Comme nous le disions précédemment, les enseignantes œuvrant au premier cycle axent leurs cours sur la culture traditionnelle ; au deuxième cycle, elles dispensent un enseignement proche de celui que suggère le Gouvernement du Québec en couvrant les sociétés autochtones d'avant le contact :

algonquienne, iroquoise, incas et inuit. Au troisième cycle, elles veulent accroître les connaissances de leurs élèves sur le monde amérindien qui sont aussi contemporaines. Après avoir recueilli de l'information sur leur perception de l'enseignement de l'histoire et du contenu de ce cours, nous voulons maintenant savoir comment elles organisent ce savoir dans leur pratique et quelles méthodes qu'elles utilisent dans leur classe pour pratiquer l'enseignement de l'histoire.

#### **4.2 Analyse des méthodes d'enseignement**

Après avoir sondé les enseignantes sur le contenu de l'enseignement de l'histoire, nous exposerons les réponses aux questions relatives aux méthodes d'enseignement utilisées en classe. Le sondage et l'entrevue aideront à comprendre un peu plus cette facette de l'enseignement. Commençons par les résultats du sondage.

Il existe une multitude de techniques d'enseignement, nous en avons utilisé plusieurs dans notre questionnaire (tableau 7). Aussi, nous voulions en connaître davantage sur la mise en place de la méthode historique en six étapes (Tableau 8). Pour ces deux parties de questionnaire, nous nous sommes grandement inspiré du PFEQ (MELS, 2006), qui détaille certaines techniques d'enseignement ainsi que les étapes de la démarche scientifique liée à l'histoire. Nous analyserons les différentes techniques rencontrées à travers chaque cycle d'enseignement.

**Tableau 7 : Pourcentage d'utilisation de techniques d'enseignement selon les pratiques déclarées  
des enseignantes en univers social**

<b>Techniques</b>	<b>Sans réponse</b>	<b>Très souvent</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Peu souvent</b>	<b>Jamais</b>
Raconter une histoire		22,2 %	22,2 %	55,6 %		
Construction d'une ligne du temps				66,7 %	22,2 %	11,1 %
Lecture d'une ligne du temps	11,1 %			55,6 %	22,2 %	11,1 %
Utilisation de repères chronologiques (mois, saisons, années, décennies, siècles, millénaires)			33,4 %	44,4 %	11,1 %	11,1 %
Interpréter des documents iconographiques	11,1 %		22,2 %	11,1 %	44,5 %	11,1 %
Repérage d'informations historiques dans un document	11,1 %			22,3 %	11,1 %	44,5 %
Utilisation d'un atlas	11,1 %			55,6 %	11,1 %	22,2 %
Autres	88,9 %		11,1 %			

Parmi les techniques retenues dans notre sondage, raconter une histoire est utilisé parfois à 55,6 %, souvent à 22,2 % et très souvent à 22,2 %. Pour la construction d'une ligne du temps, les enseignantes s'en servent parfois à la hauteur de 66,7 %, peu souvent à 22,2 % et jamais à 11,1 %. En ce qui concerne la lecture d'une ligne du temps, elle est parfois utilisée en classe (55,6 %), peu souvent (22,2 %), jamais (11,1 %) et 11,1 % des enseignantes n'ont pas répondu. En univers social, le repère chronologique, l'utilisation du temps (en mois, saisons, années ...) est souvent utilisé par le tiers des enseignantes, 44,4% s'en servent parfois, 11,1 % peu souvent et 11,1 % jamais. Pour la technique suivante, interpréter des documents iconographiques, 11,1 % des enseignantes n'ont pas répondu, mais 22,2 % disent s'en servir souvent, 11,1 % affirment l'utiliser parfois, 44,5 % la mettent peu souvent en pratique et 11,1 % n'en font pas. Nous avons aussi demandé aux enseignantes si elles faisaient du repérage de l'information historique dans un document : 11,1 % n'ont pas donné de réponses, 22,3 % disent en faire parfois, 11,1% peu souvent et 44,5 % jamais. L'utilisation d'un atlas est la dernière technique sur laquelle nous interrogeons les enseignantes. Parmi celles-ci, 11,1 % n'ont pas répondu, 55,6 % ont dit

utiliser l’atlas parfois, 11,1 % s’en servent peu souvent et 22,2 % n’y touchent pas. Nous rejetons la section « autres » puisque les enseignantes n’ont pas répondu dans une très forte majorité. Pour les méthodes scientifiques d’enseignement, nous en avons retenu une liée à l’histoire, c’est-à-dire, celle que propose le ministère de l’Éducation dans son programme.

**Tableau 8 : Utilisation des étapes de la méthode historique selon nos entrevues**

<b>Étapes</b>	<b>Sans réponse</b>	<b>Très souvent</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Peu souvent</b>	<b>Jamais</b>
Prendre connaissance d’un problème	22,2 %		22,2 %		33,4 %	22,2 %
S’interroger, se questionner	22,2 %		22,2 %	11,1 %	33,4 %	11,1 %
Choisir une méthodologie	33,4 %		11,1 %	11,1 %	33,3 %	11,1 %
Cueillir et traiter l’information	22,2 %		11,1 %	22,2 %	33,4 %	11,1 %
Analyser et interpréter l’information	33,4 %		11,1 %	22,2 %	22,2 %	11,1 %
Communiquer le résultat de sa recherche	33,3 %			11,1 %	44,5 %	11,1 %

La méthode historique comporte plusieurs étapes. Dans notre sondage, nous en avons retenu six. Nous avons aussi obtenu plusieurs sondages sans réponse. La première étape, « prendre connaissance d’un problème » n’est jamais utilisée par 22,2 % des répondantes, 33,4 % s’en servent peu souvent, 22,2 % l’utilisent souvent et 22,2 % des enseignantes n’ont pas répondu. Pour la deuxième étape, « s’interroger et se questionner », nous avons eu le même pourcentage de sans réponse qu’à la première étape, soit 22,2 %. Par ailleurs, 22,2 % s’interrogent ou se questionnent souvent, 11,1 % parfois, 33,4 % peu souvent et 11,1 % jamais. Pour la troisième étape, « le choix d’une méthodologie », nous n’avons pas eu de réponses de la part du tiers des enseignantes interrogées, mais, 11,1 % l’utilisent souvent, 11,1 % parfois, un tiers peu souvent, et enfin, 11,1 % ne s’en servent jamais. Pour la quatrième étape, « cueillir

et traiter de l'information », 22,2 % des sondages sont demeurés sans réponse, 11,1 % indiquaient s'en servir souvent, 22,2 % parfois, 33,4 % peu souvent et 11,1% ne l'utilisent jamais en classe. L'étape suivante est « analyser et interpréter l'information ». Le tiers des enseignantes ont laissé les feuilles sans réponse, tandis que 11,1 % affirmaient l'utiliser souvent, 22,2 % parfois, 22,2 % peu souvent et 11,1 % n'analysaient ou n'interprétaient jamais d'information. Enfin, dans la dernière étape de la méthode scientifique l'auteur doit communiquer le résultat de sa recherche, 11,1 % affirmaient que leurs élèves ne communiquent jamais, 44,5 % peu souvent, 11,1 % parfois et puis, le tiers des enseignantes n'ont pas répondu. Nous concluons que les réponses recueillies nous permettent d'affirmer que l'utilisation d'une démarche scientifique, avec la mise en place de toutes les étapes en univers social, n'est pas une pratique répandue parmi les répondantes. Dans l'enseignement de type critique, la mise en place de situations problèmes ou de situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève met en pratique la méthode historique se voit fréquemment. Dans notre cas, les première « prendre connaissance d'un problème » et deuxième « s'interroger et se questionner » étapes de cette démarche sont les plus utilisées, mais elles ne le sont souvent que dans 22,2 % des cas. Or, l'utilisation de seulement deux étapes sur six permet difficilement de conclure en une pratique critique de l'enseignement de l'histoire.

Les enseignantes interviewées utilisent beaucoup la tradition orale (Enseignantes #1, #2, #3, #4). Les enseignantes du premier cycle transmettent aux élèves le concept de terre-mère et de l'Action de grâces quotidienne. Le premier concept est lié au second, les élèves doivent comprendre que la terre comble les besoins de l'individu et, en retour, ce dernier en remercie la terre et en prend soin ; c'est une relation basée sur l'équilibre. Les enseignantes racontent des histoires pour expliquer le concept de terre-mère et elles font réciter les prières dans le cadre de l'Action de grâces quotidienne. Aussi, concernant l'enseignement plus traditionnel, une enseignante de premier cycle nous a dit que dans de très rares



occasions, elle faisait lire les élèves des textes mohawks traduits en anglais.<sup>34</sup> Ces pratiques (raconter une histoire, faire réciter ou lire une histoire) sont étroitement liées à un enseignement intensif.

Les enseignantes du deuxième cycle nous ont appris qu'elles utilisent des cahiers ou des feuilles d'exercices et qu'elles couvrent des sociétés autochtones traditionnelles, et ce, depuis quelques années déjà. Elles nous ont dit qu'elles utilisaient beaucoup de cartes, d'images et de documents visuels pour illustrer leur enseignement. Elles ont insisté sur le fait qu'il était important que les élèves se situent dans le monde et soient en mesure de le faire pour les sociétés qu'elles couvraient durant l'année scolaire. Une des deux enseignantes nous a expliqué qu'elle partait de leur point géographique pour s'étendre dans l'espace aux autres sociétés étudiées, un peu comme les sillons grandissant d'une roche lancée dans l'eau. Dans leur enseignement sur les sociétés autochtones, elles comparent et voient les différences entre l'architecture des habitations, la nourriture, l'agriculture et comment l'économie s'est développée à travers le temps. Pour les enseignantes de ce cycle, dont le programme est proche de celui du gouvernement du Québec, elles utilisent beaucoup de cahiers ou de feuilles d'exercices, la pratique est plus proche d'un enseignement de type extensif. En effet, dans les exercices de ce type d'ouvrages, les élèves sont amenés à faire du repérage d'information (Lebrun et coll., 2004).

Au dernier cycle du primaire, les enseignantes nous en ont peu appris sur la façon dont elles pratiquent leur enseignement. Une enseignante a dit qu'elle trouvait aride l'enseignement de l'univers social où le cahier ou les feuilles d'exercices trônaient. L'autre enseignante pratique dans une classe d'adaptation

---

<sup>34</sup> Pour elle, le texte traduit en anglais permet à des élèves de comprendre un texte qui est issu de la langue mohawk, que les élèves ne sont pas tous en mesure de lire et comprendre. Aussi, pour l'avoir expérimenté, les langues de tradition orale sont rarement associées à l'écrit, il n'y a pas de correspondance directe comme pour le français ou l'anglais. Lors, de notre séjour en territoire cri, la plupart des élèves utilisaient l'alphabet latin pour communiquer entre eux en cri, même s'il existe un syllabaire cri. Leur message de clavardage était composé en anglais et parsemé d'expressions criées écrites en alphabet latin. Aussi, lors d'un voyage en Arizona, à l'occasion de la visite d'un village traditionnelle Hopi, la guide nous avait affirmé que la langue hopi ne serait jamais écrite pour qu'elle garde son unicité et son authenticité.

scolaire. Selon elle, les capacités de lecture de ses élèves étant très limitées, il est difficile de trouver du matériel didactique adapté qui cadre bien avec les sujets abordés en classe. Or, elle transmet ce qu'elle a appris concernant sa culture de la même façon à ses élèves, surtout de façon orale. La première enseignante fait beaucoup travailler les élèves avec des outils de type cahier ou feuilles d'exercices, alors que la seconde raconte des histoires. Or, nous associons respectivement ces deux pratiques à un enseignement extensif et intensif respectivement.

Dans cette partie, nous avons remarqué que les enseignantes étaient avares de commentaires sur la façon dont elles enseignent l'histoire. Compte tenu des circonstances, nous ne sommes pas surpris. Dans un monde idéal, nous aurions dû faire de l'observation. Il est difficile de déduire quel(s) type(s) d'enseignement elles pratiquent en classe, mais elles ne semblent pas se livrer à la pratique de la méthode scientifique de façon exhaustive; certaines étapes sont même très peu utilisées. Les techniques d'enseignement rencontrées que nous avons choisi d'insérer dans notre tableau sont mises en pratique de façon plus diversifiée, mais peu de traces de celles-ci ont été retrouvées dans les entrevues.

Il semble que, pour les enseignantes interviewées, raconter une histoire est toujours quelque chose d'assez prisé en classe. Nous avons déjà évoqué que la tradition orale était un incontournable à divers degrés dans l'enseignement de l'univers social dispensé sur cette réserve. Pour ce qui est des outils qu'elles utilisaient en classe, les enseignantes ont partagé davantage d'information que dans le cas des techniques d'enseignement. Voyons un peu plus en détail avec quels autres outils elles font travailler leurs élèves.

#### **4.3 Analyse des outils utilisés en classe**

Les études évoquées dans les premières parties de notre recherche soulignaient que le manuel est un incontournable de l'enseignement de l'univers social et de l'histoire. Il est difficile d'en arriver à la

même conclusion pour l’enseignement en univers social en sachant que les grandes maisons d’édition calquent leur publication sur le programme ministériel et qu’à Kahnawake, ce programme n’est pas suivi. Nous commencerons par exposer les résultats que nous avons obtenus dans notre sondage en ce qui concerne la fréquence d’utilisation de certains outils didactiques (Tableau 9). Nous verrons que beaucoup d’enseignantes préconisent l’enseignement magistral et qu’elles tirent ou fabriquent leurs outils à partir d’ouvrages déjà existants.

**Tableau 9 : Utilisation d’outils didactiques en classe selon nos entrevues**

<b>Types d’outils</b>	<b>Sans réponse</b>	<b>Très souvent</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Peu souvent</b>	<b>Jamais</b>
Manuel de l’élève			11,1 %	22,2 %	11,1 %	55,6 %
Cahier d’exercices		11,1 %	11,1 %	11,1 %	11,1 %	55,6 %
Guide de l’enseignant	11,1 %		22,2 %	11,1 %	33,3 %	22,3 %
Autres documents écrits		33,3 %	55,6 %	11,1 %		0
Films, documentaires		11,1 %		55,6 %	33,3 %	
Connaissances des aînés	11,1 %			55,6 %	33,3 %	
Photographies		33,3 %	44,5 %	11,1 %	11,1 %	
Cartes		33,3 %	22,2 %	33,3 %	11,2 %	0
Artéfacts				33,3 %	11,2 %	44,5 %
Visites de musées	22,2 %		11,1 %	11,1 %	22,3 %	33,4 %
Internet	11,1 %	44,4 %	33,4 %	11,1 %		
Notes de cours	11,1 %		55,5 %	22,3 %	11,1 %	0
Récits de l’enseignant ou autres (tradition orale)		11,1 %	77,8 %	11,1 %		
Autres						

En ce qui concerne les sources écrites, nous avons obtenu les résultats grâce à notre sondage. Le manuel est peu utilisé à 11,1 %, ou, majoritairement (à 55,6 %), ne l’est jamais. Parfois le manuel est utilisé à 22,2 % et 11,1 % des enseignants l’utilisent souvent. Une majorité d’enseignants, soit 55,6 %, n’utilisent

pas un cahier d'exercices, tandis que 11,1 % l'utilisent peu souvent, tout autant parfois, souvent (11,1 %) ou encore très souvent (11,1%). La tendance en ce qui concerne le guide d'enseignement est la même, mais moins prononcée : il reste sur les tablettes dans 22,3 % des cas et 33,3 % en font peu souvent usage. Certaines enseignantes l'utilisent parfois (11,1 %) ou souvent (22,2 %). 33,3 % des enseignantes utilisent très souvent d'autres documents écrits, 55,6 % souvent et 11,1 % parfois.

La grille que devaient remplir les enseignantes comportait d'autres catégories d'outils pouvant être utilisés en classe d'univers social. Un peu plus de la moitié des enseignantes (55,6 %) meublent parfois leur enseignement d'un documentaire ou d'un film, 33,3 % le font peu souvent et 11,1 % le font très souvent. En contrepartie, les photographies sont plus utilisées : 33,3 % en intègrent très souvent à leurs cours, 44,5 % souvent, 11,1 % parfois et 11,1 % peu souvent. Les cartes dans l'enseignement de l'univers social sont très souvent utilisées avec un taux de 33,3 %, souvent à 22,2 %, parfois à 33,3 % et 11,2 % s'en servent peu souvent. Par contre, Internet est beaucoup plus utilisé : elles y ont recours à 44,4 % très souvent, 33,4 % souvent, 11,1 % parfois et 11,1 % n'ont pas répondu à cette question. Les artefacts agrémentent beaucoup moins l'enseignement de l'univers social que les cartes ou les photographies : 44,5 % n'en utilisent jamais, 11,2 % peu souvent et 33,3 % parfois. Elles visitent peu souvent les musées (22,3 %), 33,4 % ne le font jamais, 11,1 % le font parfois, 11,1 % le font souvent et 22,2 % n'ont pas répondu à la question. Les connaissances ancestrales tirées des aînées sont parfois utilisées dans l'enseignement des professeures interviewées à hauteur de 55,6 %, peu souvent dans un pourcentage de 33,3 % et 11,1 % des enseignantes n'ont pas donné de réponse.

Les notes de cours des enseignantes sont souvent utilisées dans une proportion de 55,5 %, parfois utilisées avec 22,3 % des réponses, 11,1 % s'en servent peu et 11,1 % n'ont pas répondu à la question. Comme nous le mentionnions dans la partie précédente, la tradition orale semble occuper une place privilégiée, ce qu'indique la dernière partie de ce sondage : 77,8 % des enseignantes disent souvent

raconter des histoires à leurs élèves, 11,1 % disent le faire très souvent et 11,1 % le font parfois. Nous verrons que cette tradition orale est construite à partir des acquis familiaux de l'enseignante plutôt que de l'enseignement d'un aîné qui viendrait donner une conférence. Lors de l'entrevue, l'une de nos questions portait spécifiquement sur l'utilisation de ressources issues du monde autochtone.

L'enseignante #1 a dit que, pour elle, la meilleure ressource à utiliser en classe était la narration des histoires qui lui avaient été contées surtout par son grand-père et ses parents. Elle n'utilise pas de manuel, peu ou pas d'artéfacts, mais surtout la tradition orale, même si elle utilise certains textes traditionnels traduits ou transcrits en anglais. L'enseignante #2 a même relaté une anecdote qu'elle raconte à ses élèves. Ils lisent dans un livre les péripéties de Champlain en Amérique et l'origine du mot Québec (là où la rivière ou le fleuve se rétrécit) ; elle compare ensuite ce récit avec celui tiré de la tradition orale familiale dans lequel le mot Québec a une signification tout autre. Dans la langue algonquienne, le mot Kabak, d'où viendrait le mot Québec, veut dire « débarquez ». Alors, selon elle, les Algonquins qui accompagnaient Champlain voulaient lui dire de débarquer du canot et l'explorateur aurait présumé que cet endroit s'appelait ainsi. Elle dit ensuite aux élèves qu'elle ignore d'où le livre tire son interprétation, mais que la tradition orale a une autre explication et qu'elle préfère cette dernière. Donc, elle aussi utilise la tradition orale. Sinon, elle nous a dit qu'elle prend des livres à droite et à gauche, photocopiant quelques pages, elle les accumule et y fait travailler les élèves, mais elle aimerait avoir des manuels et des cahiers d'exercices pour tous adaptés à leurs besoins. Elle aimerait aussi faire venir des conférenciers et avoir des vidéos à présenter à ses élèves. Cette enseignante aimerait disposer de plus d'outils pour l'aider dans son travail, mais rien ne nous permet d'affirmer que les élèves seraient actifs dans leur apprentissage.

L'enseignante #3 utilise beaucoup ce qu'on lui a transmis et, comme la majorité de ce contenu provient de la tradition orale, son cours est majoritairement construit sur la narration d'histoire. Une autre

enseignante (#5) utilise beaucoup de matériel qui la rapproche de la tradition. Lors des festivals, elle fait appel à des aînés pour qu'ils partagent leur savoir avec les élèves ou avec des gens qui connaissent moins la tradition que les patriarches ou les matriarches. Elle nous a dit qu'elle essayait d'utiliser le plein air dans toutes les situations qui s'y prêtent. En classe, les élèves ont du matériel préparé par l'enseignante ou d'autres qui se partagent toutes ce matériel didactique fait maison.

L'enseignante #6 utilise du matériel publié. Elle utilise le guide de l'enseignant de *En temps et Lieux* de la Chenelière, mais ne prête pas les manuels (ou en de rares occasions) aux élèves, puisqu'elle juge que plusieurs informations ne sont pas tout à fait justes. Lorsqu'elle distribue les manuels aux élèves, elle ignore plusieurs pages qu'elle juge, selon son opinion, fausses. Cette dernière enseignante a une approche différente des autres, elle nous a même affirmé que les manuels et le guide de l'enseignant d' *En temps et lieux* ne bougeaient pas souvent des tablettes où ils se trouvent normalement et qu'elle était la seule enseignante à l'utiliser.

Le matériel utilisé en classe vient surtout de récits des enseignantes, de documents écrits maison, de leurs notes de cours, d'Internet, de photographies et de cartes. En somme, on trouve beaucoup d'oral, de l'écrit et du visuel. Avant de passer à la partie discussion, nous ferons part des résultats obtenus à nos dernières questions qui ciblaient deux concepts particuliers : le territoire et la politique. Nous voulions connaître la façon dont les enseignantes se représentaient le concept, comment elles le présentaient aux élèves et en savoir davantage sur leur transposition en classe. Nous expliquions aux enseignantes qu'il s'agissait de deux concepts qui étaient liés aux deux sciences que l'on trouve en univers social : le territoire pour la géographie et la politique pour l'histoire.

#### **4.4. Le concept de territoire**

Les sociétés autochtones, comme nous le mentionnions plus tôt, entretiennent une étroite relation avec

le territoire. Dans la technique d'évocation, nous avons d'abord demandé aux enseignantes ce que représentait le concept de territoire. Ensuite, nous tentions de savoir comment elles présentaient ce concept en classe à leurs élèves et avec quels outils.

L'enseignante #1 nous a d'abord répondu qu'elle associait le territoire aux frontières et aux conflits. D'ailleurs, elle évite de traiter de ce sujet en classe : les frontières mènent aux conflits. Elle présente plutôt le concept de territoire en le liant au concept de terre-mère, dans lequel les hommes sont gardiens de la terre et ont la responsabilité de veiller sur celle-ci. Aussi, elle juge qu'à l'âge de ses élèves (7 ans), il n'y a pas lieu d'aller plus loin. Dans son commentaire, la prochaine enseignante fait aussi référence à la notion de frontières.

L'enseignante #2, lors de la technique d'association, explique que le territoire est l'endroit où il n'y avait, jadis, pas de limites. C'est aussi l'endroit où les gens chassent, trappent, vivent, bougent et d'où ils sont originaires. En classe, cette enseignante aimerait montrer des cartes des territoires amérindiens de jadis, afin que les jeunes puissent voir à quel point ils étaient plus vastes, qu'ils comprennent que les Amérindiens ont été mis sur des réserves et que le reste du territoire a été utilisé à des fins de colonisation par les non-autochtones. Elle aimerait expliquer la notion de revendication territoriale, non seulement sur les réserves amérindiennes, pour que tous les Canadiens la comprennent mieux. La question territoriale aurait, selon elle, avantage à être mieux expliquée. Elle aimerait que tous comprennent mieux le rôle du gouvernement dans la prise de territoire et la colonisation.

L'enseignante suivante (#3) ne va pas aussi loin dans son explication des changements territoriaux. Selon elle, le concept de territoire réfère à un endroit que les Amérindiens avaient, mais n'ont plus. Maintenant, ils n'ont qu'une petite portion de cette terre pour vivre. Kahnawake est le territoire des Mohawks et il y a des groupes sœurs tels que Kanesatake et Akwesasne. À son avis, en voir davantage

deviendrait trop politique. Pour elle, les parents devraient expliquer à leurs enfants pourquoi ce territoire, jadis si grand, ne l'est plus. Elle ajoute qu'elle ne veut pas entrer dans les détails parce qu'elle pense que les jeunes ne comprendraient pas. Alors, en classe, elle ne présente pas le concept de territoire, sinon pour mentionner ce qu'elle nous a dit.

L'enseignante #4 montre des cartes en classe, elle aborde le concept de territoire, qu'elle décrit comme étant l'aire qu'un groupe occupe, à travers le concept de terre-mère, qui comprend l'air que nous respirons, le soleil qui nous réchauffe et qui nous éclaire, etc.

Pour l'enseignante #5, le gouvernement canadien a mis les Amérindiens dans une petite boîte, ce n'est pas très grand, considérant que jadis ce territoire comprenait toute la vallée du Saint-Laurent. En classe, elle touche à ce concept en utilisant des cartes, qu'elle montre pour que les élèves voient où se trouve le territoire ancestral des différentes sociétés autochtones qu'elle doit aborder dans son programme. Elle traite du territoire qu'occupaient ces sociétés, mais ne fournit pas d'explications quant aux raisons pour lesquelles le gouvernement a dit à ces sociétés qu'elles iraient rester sur des réserves. Elle tente, selon elle, de ne pas trop faire de politique et, de plus, croit qu'il est trop ambitieux de demander de comprendre les changements territoriaux aux élèves de deuxième cycle du primaire. Alors, elle se contente de dire : nous étions là et, aujourd'hui, nous sommes ici.

L'enseignante #6 définit le concept de territoire comme suit : c'est l'endroit qui te donne un sentiment d'appartenance, où tu es en sécurité, que tu protèges et qui peut être saisi. Elle ajoute que, pour les jeunes, le territoire est ce qu'ils connaissent, c'est leur monde, c'est Kahnawake. En classe, elle voit le concept de territoire en utilisant de la cartographie. Elle fait chercher les élèves sur des cartes et les enjoint de porter attention aux limites du territoire. Puis, elle leur explique ce que l'on retrouve sur une carte, comme la rose des vents, les légendes...



Nous avons remarqué que quelques enseignantes ont insisté pour ne pas trop entrer dans les détails avec les changements territoriaux à travers le temps. Par contre, la majorité d'entre elles compare l'étendue du territoire autochtone de jadis à celui d'aujourd'hui. Certaines n'expliquent pas les raisons de ce changement, d'autres évoquent des raisons telles que : la venue des frontières a fait augmenter le nombre de conflits, la venue des non-autochtones a réduit le territoire disponible pour les Autochtones au profit des premiers. Cinq des six enseignantes interviewées utilisent des cartes en classe pour illustrer ce qu'elles disent. Deux autres font chercher les élèves sur des cartes pour les habituer à cet outil. Une seule nous a dit qu'elle expliquait les différents outils retrouvés sur une carte. Il semble que toutes les enseignantes pratiquent un enseignement intensif avec le concept de territoire, elles expliquent et dictent l'information aux jeunes. Seulement la dernière pousse davantage l'utilisation de la carte qui permet de catégoriser son type d'enseignement comme étant extensif.

Dans tous les cas, elles n'allaient pas trop dans les détails sur les différences d'occupation du territoire, car elles ne voulaient pas entrer dans l'aspect politique de la chose.

#### **4.5. Le concept de politique**

Lorsque nous interrogeons les enseignantes, plusieurs nous ont mentionné que la politique est un sujet sensible auquel il faut faire attention. Elles doivent être prudentes lorsqu'elles traitent de ce sujet en classe, de peur d'offusquer des élèves ou leur entourage ; pour cette raison, elles préfèrent éviter le sujet. Ce dernier est hautement sensible et divise la communauté, principalement à cause des expulsions.<sup>35</sup> Pour cette raison, dès le départ, nous expliquions que nous définissions le concept de politique comme suit : chaque société humaine utilise des façons pour décider et se diriger et c'est ce

---

<sup>35</sup> Le conseil de bande a décidé de procéder à des expulsions de résidents qui ne sont pas Amérindiens, selon la loi sur les Indiens. Il y a des expulsions (qui sont très controversées) sur le territoire de Kahnawake et, en classe, les enseignantes tentent de s'éloigner le plus possible d'un sujet aussi sensible.

que nous entendons par « politique » dans notre travail de recherche. Nous le faisons pour nous détacher de l'inconfort vécu sur la réserve. Tout comme pour le concept précédent, nous livrerons les réponses obtenues par les enseignantes lors de la technique d'évocation et de l'entrevue pour en cerner leurs représentations et pour voir la façon dont elles l'enseignent et avec quels outils.

Pour la technique d'évocation, la première enseignante nous a répondu qu'il était très difficile pour une enseignante d'aborder ce sujet hautement sensible, qu'elle avait une opinion sur les expulsions, mais qu'elle devait la garder pour elle. Lors de l'entrevue, elle nous a expliqué davantage sa réponse, lorsque nous lui avons posé la question : comment présenteriez-vous le concept de politique à vos élèves ? Elle n'aborde pas la politique et son fonctionnement d'un point de vue canadien. Elle centre son enseignement sur les types de politique que l'on retrouve sur la réserve. En classe, elle présente les points de vue divergents que l'on retrouve sur la réserve de façon objective soit les traditionalistes et les gens qui représentent le Conseil de bande. Elle amène les jeunes à les comparer et à les contraster. Ainsi, face aux deux points de vue, ils voient qu'il y a une vision moderne et une autre traditionnelle. Elle souhaite que les deux visions soient mieux comprises.

L'enseignante #2 confronte aussi les deux façons de faire la politique, que l'on retrouve à Kahnawake. Dans un premier temps, elle présente la façon de faire traditionnelle, en passant par la confédération iroquoise des Six nations et les grandes lois avec lesquelles elles se gouvernaient pour en arriver à comprendre comment cela se passe aujourd'hui. Pour amener les élèves à comprendre ce processus, elle souhaiterait bien présenter une vidéo ou bien une ligne du temps qu'elle pourrait trouver dans un manuel ou un cahier d'exercices et qui expliquerait en détail l'évolution politique connue par les Mohawks, mais elle n'a pas de tels outils. Pour elle, la politique, d'un point de vue autochtone, ce sont les traditions et les croyances et comment cela fonctionnait. Elle ajoute que les politiques des gouvernements non autochtones rentrent en conflit avec les Autochtones. Ce sont des lois, des choses

qui contraignent les gens, qui les contrôlent. Cette dernière enseignante n'est pas originaire de Kahnawake et trouve que la politique, dans sa communauté d'origine (qui est plus nordique), est davantage centrée sur les besoins de sa communauté, besoins qui touchent la chasse et la trappe et l'exploitation forestière, mais elle n'en parle pas en classe.

L'enseignante suivante porte un bref regard sur la politique en ne tenant pas compte de ce qui se passe sur la réserve où elle vit et enseigne. Elle nous a dit que la politique était généralement quelque chose de sensible, mais que, dans sa communauté, cela l'était particulièrement. Elle a fait un lien avec les expulsions qui se produisent à Kahnawake. Elle a aussi ajouté que sa communauté ne respectait pas les voix traditionnelles de prise de décision même si le conseil de bande actuel tente d'en inclure certaines. Pour elle, la politique se concentre autour du conseil de bande, qui pratique la politique en contradiction avec les traditionalistes. Ainsi, il y a deux approches en politique sur cette réserve. En classe, elle ne voit pas le concept de politique, car, selon elle, les élèves du troisième cycle sont trop jeunes et ne comprendraient pas.

La quatrième enseignante ne voudrait pas que l'on aborde ce thème en classe. Elle a d'ailleurs été très catégorique dans sa réponse. Elle croit que sa communauté est suffisamment politisée et que les élèves en voient déjà assez sans en rajouter en classe. Elle nous a fait part d'une anecdote à propos d'une marche de protestation tenue à la suite de l'annonce de coupes budgétaires. L'administration a demandé aux enseignants de rester en dehors de cela parce que c'était trop politique. Elle leur a demandé de se concentrer sur des choses plus positives, comme l'apprentissage de la culture et de demeurer loin de ce qui ne concerne pas directement les enfants. Encore une fois, traiter de l'aspect politique demeure un sujet délicat. C'est d'ailleurs dans cet ordre d'idées que commence la réponse de l'avant-dernière enseignante interviewée : c'est un sujet très sensible sur la réserve.

Après l'avoir rassurée, en lui disant que nous ne voulions pas son opinion sur la politique actuelle, mais plutôt savoir comment elle présente à ses élèves la prise de décision dans une société humaine, elle nous a expliqué qu'elle survole, en classe, la politique mohawk traditionnelle, comment les clans fonctionnaient avec des femmes à leur tête. Elle explique le matriarcat. Ensuite, elle présente le mode de gouvernement de la communauté : le conseil de bande. Elle n'explique pas aux élèves comment il fonctionne puisqu'elle juge que cela est trop compliqué pour ses jeunes. Elle termine sa réponse avec des exemples concrets qu'elle a vus en classe avec ses élèves. En classe, elle explique les différences entre la prise de décision chez les Incas, faites par un roi, et chez les Iroquois qui réunissaient les clans dans une prise de décision commune. Finalement, en classe, elle définit le concept de démocratie comme le droit de faire un choix et de ne pas se le faire imposer, mais elle n'est pas allée plus loin. Selon elle, ses élèves ne pouvaient pas en comprendre davantage sur ce concept.

La dernière enseignante interviewée voit, comme nous venons de le mentionner, le gouvernement traditionnel en détails. Celle-ci a aussi commencé par nous dire que ce sujet était très sensible, spécialement considérant ce qui se passe sur la réserve. Elle évite d'en discuter, surtout avec des ami(e)s qui ont des opinions divergentes. En ce qui concerne l'enseignement de la matière, elle voit, tout comme l'enseignante précédente, le système politique traditionnel iroquois.<sup>36</sup> Elle ne comprend pas trop la politique actuelle, alors elle ne l'expliquerait pas en classe. Selon elle, les décisions doivent être prises dans la maison longue, et non pas au conseil de bande.

Malgré des points de vue divergents sur la politique et sur la façon de la pratiquer, il est possible de tirer certaines conclusions. Il s'agit d'un sujet très sensible qui rend les enseignantes mal à l'aise et

---

<sup>36</sup> Cela implique les clans, la maison longue, les différentes tâches, le rôle des femmes, du chef, du conseil et des gens.

certaines évitent d'en discuter, pour ces raisons. En classe, la majorité d'entre elles voient ou verraient la politique traditionnelle iroquoise et le conseil de bande actuel. Il semble que nous soyons en face d'un enseignement qui ne soit pas critique. La majeure partie des enseignantes expliquent et exposent le concept de politique et les diverses variantes, certes, mais les élèves comparent des systèmes différents. En ce qui a trait à l'utilisation d'outil didactique, il semble que la communication orale soit de mise. Au deuxième cycle, les deux enseignantes utilisent en partie du matériel publié par des grandes maisons d'édition. Une seule enseignante aurait souhaité avoir une vidéo ou une ligne du temps qu'elle pourrait retrouver dans un manuel ou un cahier d'exercices. À plusieurs reprises, lors de l'entrevue, elle nous a signifié qu'elle aimerait avoir plus d'outils didactiques pour l'épauler dans son travail d'enseignante.

Après avoir exposé tous ces résultats, nous passerons maintenant à une discussion à propos des trois domaines que nous désirons étudier : le programme, les méthodes d'enseignement et les outils didactiques. À la lumière de ce que nous évoquions dans notre cadre conceptuel, entre autres, sur les particularités de l'enseignement en milieu minoritaire et sur les spécificités culturelles amérindiennes, nous regarderons plus en détail comment cette théorie peut nous aider à comprendre nos résultats.

## **5. Discussion**

Ce que nous venons de voir nous donne une idée du contenu, des pratiques déclarées et des outils didactiques retrouvés à l'école Kateri Tekakwitha de Kahnawake. Nous commencerons par situer la place du cours d'univers social selon son importance en termes d'heures. Nous ferons aussi part des représentations que se font les enseignantes des concepts d'amérindianité et des histoires autochtone et nationale. Puis, nous regarderons les trois aspects de l'enseignement de l'univers social que nous avons choisis : le programme, les méthodes d'enseignement et les outils didactiques utilisés en classe.

La majorité des enseignantes accordent autant d'importance (en termes d'heures) à l'enseignement de l'univers social que nous évoquions dans le cadre théorique, soit une heure par semaine ; 55,6 % des enseignantes y consacraient ce nombre d'heures, 22,2 % des enseignantes enseignaient le double d'heures par semaine et 22,2 % faisaient moins d'une heure par semaine. Or, en faisant la moyenne, nous arrivons au chiffre de 71,7 minutes par semaine, ce qui n'est pas très loin de la moyenne retrouvée hors réserve que nous évoquions précédemment.

Avec les trois premiers concepts que nous retrouvions dans notre technique d'association libre, nous voulions permettre à nos participantes de s'exprimer et de nous faire comprendre leurs représentations de l'Amérindien et des histoires autochtone et nationale. Nous retiendrons que l'histoire autochtone n'est pas authentique entre autres parce qu'elle est écrite par « l'Homme blanc », que ce dernier a fait souffrir les Amérindiens et qu'il y a dans cette histoire des vérités et des mensonges. Nous voyons donc, là, une bonne raison de donner la parole à des Amérindiens. Aussi, l'histoire est associée à l'oralité, ce qui cadre plus avec la représentation que l'on peut se faire des cultures autochtones qui sont majoritairement de tradition orale. D'ailleurs, en classe, la pratique de la transmission de l'histoire par la tradition orale demeure courante. L'histoire nationale est associée au monde autochtone et une seule

enseignante a fait référence explicitement à des événements historiques non-autochtones. Encore une fois, cela correspond aux résultats obtenus. Après avoir vu trois concepts plus généraux, regardons d'un peu plus près l'aspect scolaire de l'enseignement de l'univers social.

### **5.1. Le contenu du programme**

En milieu autochtone, plusieurs communautés ont fait des demandes au ministère de l'Éducation pour déroger du programme provincial, ce qui est le cas à Kahnawake. Nous avons donc tenté d'en connaître un peu plus sur le contenu du programme et de comprendre le regard de l'Amérindien sur ce dernier. Nous résumerons le contenu du programme que les enseignantes nous ont dit utiliser. De cette discussion, nous ferons ressortir des parallèles intéressants avec l'histoire nationale. Ensuite, nous les approfondirons à la lumière des données recueillies. Aussi, nous regarderons certaines particularités historiques amérindiennes que nous avons retrouvées à travers nos entrevues et que nous évoquons plus tôt, comme subir le colonialisme et l'idée du cercle de la vie dans la culture vernaculaire.

La position qu'occupe l'enseignement de l'univers social à l'école Kateri de Kahnawake se situe derrière l'enseignement de la langue et des mathématiques. Nous sommes conscients du biais de désirabilité qui doit affecter les enseignantes lorsqu'elles nous entretiennent de l'univers social. Aussi, nous avons constaté que l'enseignement de leur culture s'avérait important, surtout qu'il est possible de le faire seulement depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle en milieu scolaire. Nous pensons qu'il s'agit d'un retour du balancier, que de revenir aux sources est une réaction normale pour un groupe dont l'identité a longtemps été absente et puis maltraitée dans et par un système d'éducation. Comme le spécifiait l'enseignante #5, les Amérindiens ont beaucoup perdu lorsque les enfants ont été forcés de fréquenter les pensionnats amérindiens, où l'on ne retrouvait rien sur l'enseignement de leur culture. L'enseignement de la culture traditionnelle ne pouvait être dispensé comme c'était le cas auparavant, le gouvernement fédéral ayant imposé un changement dans l'enseignement. Or, vu sous cet angle, il est

plus facile de comprendre l'orientation que peut prendre l'enseignement d'un programme d'univers social.

### *Le programme*

Le programme officiel d'univers social est basé sur la progression des apprentissages du ministère de l'Éducation provincial avec un contenu centré sur la culture mohawk et son histoire et, dans une moindre mesure, sur la culture et l'histoire autochtone.

Pour le premier cycle, le ministère de l'Éducation propose que l'élève construise sa représentation de l'espace, du temps et de la société. Les enseignantes de l'école Kateri introduisent les élèves à la culture traditionnelle mohawk et à une certaine idée de l'espace. Après avoir vu la culture traditionnelle au premier cycle, elles explorent d'autres cultures autochtones au cycle suivant.

Les enseignantes du deuxième cycle traitent des trois mêmes compétences que dans le programme ministériel : l'organisation, le changement et la diversité des sociétés. La différence du programme avec celui du ministère de l'Éducation semble être l'évacuation de la société allochtone (celle de la Nouvelle-France et de la Nouvelle-Angleterre) au profit d'autres sociétés autochtones également au programme.

Pour le troisième cycle, les enseignantes semblent faire ce qu'elles jugent pertinent pour leurs élèves. Une enseignante semble baser son enseignement uniquement sur la culture traditionnelle et l'histoire mohawk. En ce sens, elle couvrirait, si l'on fait le parallèle avec le programme ministériel, les deux premières compétences : l'organisation et le changement. L'autre enseignante nous a semblé en couvrir davantage puisque aux deux compétences que nous venons d'évoquer, elle ajoute l'ouverture à la diversité, ce qui correspond à la troisième compétence. Certes, elle concentre son enseignement sur le monde autochtone, mais elle le fait à différents moments de l'histoire et ne se limite pas au monde



mohawk. Aussi, fait intéressant comme pratique déclarée, elle aimerait expliquer à ses élèves les revendications territoriales, mais se sent peu outillée didactiquement pour le faire. En ce sens, nous voyons une ouverture sur le monde allochtone. Ainsi, la direction que voudrait prendre cette enseignante est intéressante parce qu'elle contiendrait une approche sur la perspective de l'Autre, un concept composant la pensée historique.

Après avoir exposé le contenu du cours d'univers social à travers les données que nous avons recueillies, observons la façon dont les enseignantes perçoivent ce programme.

#### ***5.1.1. Regard sur l'histoire***

Nous venons d'évoquer le contenu du programme en univers social, tel que mentionné par les enseignantes interviewées, et nous avons retrouvé une similitude entre les deux programmes. Nous constatons qu'il existe un vide historique qui ne permet pas de comprendre la causalité profonde entre le passé et le présent et qui s'apparente à ce que nous démontrions dans le tableau 1.<sup>37</sup> Dans nos données, les enseignantes ont beaucoup parlé du passé, du mode de vie traditionnel, de la culture ancestrale (le grand territoire et la politique dans la maison longue). Ensuite, elles nous ont expliqué que, maintenant, il y a le conseil de bande et une petite réserve et que leur groupe a beaucoup perdu. Nous avons remarqué que chaque concept (territoire et politique) abordé avec les enseignantes était bien expliqué, à l'époque reculée comme à l'époque contemporaine, mais que la période entre les deux demeurait nébuleuse. En politique, on retrouve la confédération iroquoise et le conseil de bande, mais le changement et/ou la présence des deux instances politiques est difficile à comprendre. Les raisons du changement qui affecte le territoire (il était grand, maintenant il est petit) ne sont pas claires. Est-ce au bénéfice de colons allochtones ? Aucune enseignante n'a fait mention de la Loi sur les Indiens et deux d'entre elles auraient

---

<sup>37</sup> Tableau que nous évoquons dans notre problématique. Ce tableau résumait la présence amérindienne dans le PFEQ (MELS, 2006), à l'époque de la Nouvelle France et à l'époque contemporaine.

aimé présenter, hors réserve, le tort des pensionnats amérindiens. Les mécanismes du colonialisme sont effleurés, mais pas expliqués. Il y a un vide, il n'y a pas de liens entre le passé et le présent.

Dion explique que, dans la trame narrative autochtone, l'Amérindien ne fait pas pitié, il démontre sa force et sa résilience pour ainsi minimiser l'impact du colonialisme et le rôle des gens qui l'ont perpétré (Dion, 2009, p. 58). Pour cette raison, des silences persistent, il aurait pu, par exemple, être intéressant de comprendre, comme nous l'évoquions plus tôt, comment les politiques du gouvernement fédéral ont tenté de modifier le système de gouvernance et comment le territoire de la réserve a été réduit au cours des années. Il y a absence d'explications pour comprendre la causalité des changements dans chaque programme, mais les similitudes s'arrêtent là, puisque les causes profondes divergent. Nous notons à mentionner le commentaire d'une enseignante qui dit que les élèves doivent être fiers de faire partie de ce groupe. Elle veut qu'ils sachent qui ils sont, or, c'est ce qui la pousse à concentrer son enseignement sur le monde mohawk.

Le contenu est centré sur le monde mohawk et autochtone. Toutes les enseignantes, à un moment ou à un autre, nous ont signifié l'importance que les jeunes connaissent la culture et le mode de vie traditionnel. C'est, donc, un incontournable dans le programme d'enseignement. La pertinence historique est, alors, axée sur les Mohawks et sur les Autochtones, et non pas sur l'histoire nationale allochtone. De ce passé, trois enseignantes désirent que les élèves retiennent les luttes menées par les ancêtres pour mieux comprendre le monde dans lequel ils se trouvent. Aussi, une majorité d'entre elles tient à faire comprendre le mode de vie traditionnel, et donc, à explorer la période qui y correspond. Des communautés ou nations autochtones qui ont des dérogations pour le programme d'univers social, Mohawk, Cri et Inuit, chacune a davantage orienté le contenu du programme sur son groupe (Arsenault, 2012). Bien que nous soyons loin de l'universalisme prôné par le programme ministériel, nous sommes, ici, devant ce que nous pourrions qualifier d'universalisme autochtone.

### *L'universalisme*

Dans l'histoire récente de l'humanité, on semble retrouver une constante vis-à-vis des peuples autochtones, selon laquelle les droits de ces groupes n'ont pas été respectés. Nous en voulons pour preuve la déclaration visant à faire valoir et reconnaître leurs droits, adoptée par les Nations Unies (ONU, 2008). C'est dans cette mouvance que se fait l'ouverture à l'Autre du programme du ministère de l'Éducation. Nous avons vu plus tôt, dans notre problématique, que ce programme universel désire être rassembleur et qu'il se veut représentatif de tous les groupes composant la société, en faisant une place à chacun par l'entremise de contributions des minorités à la majorité. Plusieurs groupes ne se reconnaissent pas dans une telle trame narrative qui passe sous silence plusieurs pans de leur histoire, ce qui est particulièrement le cas pour les Autochtones. Avant de présenter l'universalisme que nous avons rencontré, nous nous permettons d'émettre une remarque qui touche les deux programmes d'histoire : le PFEQ et celui évoqué par les enseignantes interviewées.

Nous évoquions auparavant que les groupes humains tendent à s'identifier comme individus membres d'un groupe : eux et nous (Barton et coll., 2012). Or, dans le cas qui nous intéresse, les interactions entre les différents groupes, autochtones et allochtones, sont fréquentes dans l'histoire nationale, mais elles sont peu vues en classe. Nous sommes en face de ce que nous nommions auparavant les solitudes canadiennes : anglophone, francophone et autochtone. Les enseignantes désirent que le monde allochtone connaisse plus la perspective amérindienne, ce qui est fort souhaitable, mais rarement le cas si on se fie aux écrits que nous évoquions précédemment. Le rapport est aussi vrai en sens inverse ; les enseignantes interviewées ne présentent pas de chapitres de l'histoire nationale allochtone qui pourraient éclairer l'histoire mohawk ou amérindienne. D'ailleurs, l'enseignante #1 a raconté une anecdote intéressante. Lorsqu'elle est allée étudier à l'extérieur de la réserve<sup>38</sup>, les non-autochtones ne

---

<sup>38</sup> Elle a fait ses études secondaires à l'extérieur de la réserve, à Montréal, dans une école francophone de l'ouest de l'île.

connaissaient pas sa culture, pas plus qu'elle ne connaissait la leur. Pour une adolescente cela représente un choc culturel; elle s'est rendu compte de son amérindianité. Lors de leur formation universitaire, les enseignantes étaient adultes et le choc moins grand (elles avaient assimilé la différence entre la vie sur la réserve et la vie hors réserve). Aussi, à Montréal, elles ont suivi leur enseignement supérieur en anglais, une langue qu'elles maîtrisent très bien et dans laquelle elle travaille la plupart du temps. Des solitudes canadiennes, notre but était de faire la lumière sur des particularités de l'enseignement de l'univers social en milieu amérindien, mais nous avons tout de même identifié des éléments qui touchaient toute l'autochtonie canadienne.

Dans le message des enseignantes, nous n'avons rien trouvé qui s'apparenterait à du multiculturalisme ou de l'interculturalisme, donc pas d'universalisme se voulant rassembleur. Le multiculturalisme minimise les effets de la colonisation canadienne sur les groupes amérindiens. De plus, ce type de politique va à l'encontre de la souveraineté autochtone (St. Denis, 2011). Il n'est donc pas surprenant de ne pas en voir. Nous avons toutefois rencontré un autre phénomène qui rassemble les Autochtones, phénomène que nous qualifierons d'universalisme autochtone puisque les politiques nationales ont affecté le monde autochtone dans son ensemble. Les politiques coloniales canadiennes ont ébranlé presque en totalité les groupes amérindiens; pensons aux pensionnats autochtones, aux revendications territoriales et aux différentes politiques touchant les Autochtones, dont la Loi sur les Indiens. Ces politiques ont fini par uniformiser en partie l'identité autochtone, malgré la multitude de nations qui existent sur le territoire national. Ainsi, deux concepts, territoire et politique, que nous avons retenus, ont été grandement affectés, par le colonialisme canadien et ont eu une influence sur la grande majorité des groupes autochtones. Cela n'est pas unique au contexte national, nous avons donné des exemples états-uniens et australiens et nous aurions pu en citer plusieurs autres. L'industrialisation de sociétés a grandement modifié la vie de celles qui ne l'étaient pas. D'ailleurs, la déclaration de l'ONU sur les Droits des Peuples Autochtones est manifeste d'un mode de vie qui a fini par en faire disparaître un

autre (ONU, 2008). Il devient fort compréhensible aujourd'hui, lorsqu'un groupe autochtone est en mesure de contrôler son système d'éducation, telle que la nation mohawke, qu'il décide de traiter de son histoire particulière.

Nous pensons, à ce niveau, qu'il aurait été intéressant d'étudier davantage d'éléments du passé, qui n'est pas exclusivement amérindien, pour que les élèves accentuent leur compréhension du monde d'aujourd'hui. Par exemple, une enseignante nous a parlé de Mohawks travaillant sur des structures d'acier. Il a bien fallu que quelqu'un participe au monde non-autochtone pour qu'il y ait des employés mohawks travaillant sur les gratte-ciel de Manhattan. Nous avons travaillé avec des pratiques déclarées; or, le message que l'on nous a livré est peut être différent en classe. Il aurait été intéressant d'observer des cours de 6<sup>e</sup> année d'univers social où l'on voit l'époque contemporaine.

Aussi, les deux concepts, que nous avons choisi d'explorer davantage, n'ont pas été sélectionnés au hasard. C'est parce qu'ils ont été fortement affectés par le colonialisme. Les enseignantes nous ont mentionné que deux systèmes politiques cohabitaient à Kahnawake et que certaines les présenteraient tous deux pour que l'élève s'en fasse une idée plus claire. La présence de deux systèmes politiques est un résultat direct du colonialisme canadien, mais ils ne sont pas contextualisés. Pour le concept de territoire, les enseignantes nous ont toutes dit qu'il était plus grand avant et qu'il ne l'est plus aujourd'hui ; cela est le résultat de politiques coloniales. Dans l'histoire nationale que l'on retrouve dans le PFEQ (MELS, 2006), l'Amérindien fait des apparitions, mais dans le programme utilisé à Kahnawake, le monde allochtone ne trouve pas sa place. Après avoir vécu une longue époque coloniale répressive culturellement, nous pensons que la culture kanienkehaka (mohawk) est en période de revitalisation. Dans cette optique, on veut envisager la culture positivement, elle que l'on a longtemps dénigrée, diminuée et dévalorisée.

### ***5.1.2. Histoire amérindienne***

Nous mentionnions plus tôt que la période de contact, où la vie traditionnelle dominait la société mohawk, représente un moment fort dans l'enseignement des personnes interviewées, mais, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, le contenu du cours d'histoire est souvent associé à des décisions politiques et Kahnawake ne fait pas exception à ce niveau. Nous avons senti un inconfort avec les sujets à connotation plus politiques : ceux-ci sont systématiquement évacués de la classe, au profit de thèmes faisant consensus. D'ailleurs, à cet effet, quelques enseignantes ont dit qu'elles préféreraient aborder des sujets plus positifs qui font l'unanimité ou presque. Nous pensons donc que l'enseignement de la vie traditionnelle fait consensus. En ce sens, nous rappelons ce que Collin (1988) disait : tout ce qui est associé à l'influence allochtone sur le monde autochtone a une connotation péjorative et tout ce qui touche à la culture traditionnelle est positif. Or, bien que le contenu du programme d'univers social soit très différent, il n'en demeure pas moins que nous retrouvons une autre similitude.

Nous évoquions qu'une version officielle de l'histoire possède, selon Wertsch et Rozin (1998), trois fonctions : fournir un instrument cognitif pour se représenter la nation, améliorer l'identité du groupe et favoriser la loyauté du citoyen (dans Carratero et coll., 2002). Nous retrouvons la présence des trois fonctions dans le message reçu à travers nos entrevues. Aussi, nous notons que la version officielle s'apprend à l'école et la non-officielle, dans un autre milieu. Nous retrouvons un commentaire similaire dans une entrevue. Devant une notion à connotation trop politique où l'enseignante ressentait un inconfort, l'explication devait être vue à la maison. Les parents seraient donc mieux outillés pour expliquer quelque chose qui ne fait pas consensus. Plusieurs particularismes amérindiens historiques passent sous le radar institutionnel pour montrer une version claire de ce passé, mais nous tenons à souligner ce que deux enseignantes nous ont dit à propos des politiques coloniales et qui concerne quelque chose que nous avons beaucoup vu dernièrement dans la sphère médiatique.

Deux enseignantes nous ont parlé de l'importance de faire connaître, hors de la réserve, l'époque des pensionnats autochtones, et ce, pour que soit comprise l'ampleur du mal causé par ces politiques assimilatrices, aussi bien au niveau de la souffrance que de la perte de la culture. Tout le groupe est perdant lorsque qu'il subit pareille politique (Kirmayer, Gone et Moses 2014) et cette affirmation a trouvé écho dans les données que nous avons récoltées.

### *Subir l'histoire*

Nous le mentionnions plus tôt, pour les Sioux, l'année 1492 annonce la fin d'un monde (Rosenzweig et coll., 1998). Pour les Mohawks aussi, la période de contact est également un incontournable. Elle a profondément changé le monde autochtone. L'enseignante (#5) nous a expliqué que la période du contact était importante pour montrer comment cette rencontre a affecté le monde amérindien. Celle-ci, d'un point de vue amérindien, est considérée négative à long terme: elle a mené à la perte de territoire et d'une culture qui accompagnait un mode de vie. Un groupe venu de l'extérieur nuit à l'équilibre de la société amérindienne. Un autre commentaire intéressant, concernant un agent exogène, était celui de l'enseignante qui voulait nous faire comprendre que les Jésuites étaient à la base de la dissension actuelle entre les traditionalistes et les catholiques; cette enseignante jugeait bon de fournir cette information aux élèves. Les enseignantes nous ont présenté la période de contact de la même façon : c'est toujours le même groupe qui subit l'histoire. Dans le programme utilisé à l'école Kateri, on présente la société mohawke. Il aurait toutefois intéressant de montrer son interaction avec d'autres groupes pour ainsi minimiser le sort de l'histoire et accentuer son agentivité.

Une enseignante parlait de l'importance de montrer aux élèves amérindiens des réalisations importantes de la part d'Autochtones. Nous pensons qu'il ne serait pas légitime de leur reprocher la volonté d'émettre un message positif par rapport à leur culture ou leur histoire, car le récit national ne le fait que trop peu souvent. Il y aurait, néanmoins, moyen de mieux présenter la période du contact. Nous

voulons démontrer que, lors d'un contact, chaque partie est affectée. Cela dit, dans l'historiographie québécoise (et même celle que l'on retrouve sur une réserve), un groupe subit toujours plus les événements de l'histoire plus qu'un autre. Pourtant, plusieurs études prouvent que l'apport des sociétés amérindiennes dépasse les emprunts technologiques et lexicaux (Delâge, 1992; Charland et coll., 2010).

### *Culture vernaculaire : le cercle de la vie*

Les deux concepts que nous avons plus profondément explorés avec les enseignantes nous ont permis de comprendre un peu plus leur culture à travers l'enseignement de l'univers social en classe. Nous l'évoquions précédemment, les deux concepts sont universels, chaque société ou groupe possède une représentation d'un territoire et chaque groupe a sa propre façon de prendre des décisions, de faire de la politique. Ces représentations réfèrent à l'idée de cercle selon laquelle l'équilibre demeure important.

Nous affirmions que les nouvelles instances coloniales venues de l'Europe avaient une relation au territoire différente de celle des Amérindiens. Pour ces instances, l'exploitation des matières premières permettrait l'accumulation de richesses, sans égard pour l'équilibre ou la santé d'un écosystème, ce dernier étant pourtant primordial pour leur mode de vie. Nous avons vu que les colonisateurs et les Amérindiens possédaient une relation très différente au territoire, l'individualisme versus le collectivisme. Nous croyons que cette conception de relation au territoire est moins répandue qu'à une époque où le colonialisme n'était pas aussi influent, et que les enseignantes souhaiteraient l'inculquer en classe.

Au premier cycle, l'élève est confronté au concept de terre-mère ou mère-nature (*mother earth*) et apprend qu'il doit respecter, protéger et s'occuper de la terre. Les concepts de terre-mère et d'Action de grâces quotidienne suivront l'élève tout au long de son parcours scolaire primaire. À l'intérieur d'un tel concept, il doit y avoir une relation d'équilibre entre l'homme et le milieu dans lequel il vit. Il tire



de cette terre seulement ce dont il a besoin pour sa subsistance, de façon à lui nuire le moins possible. Cela se reflète dans d'innombrables rites religieux amérindiens. D'ailleurs, selon cette relation au territoire, l'Amérindien fait partie de la nature. Il ne la domine pas comme le non-autochtone. Ainsi, nous retrouvons l'idée du cercle par rapport à la relation hiérarchique. L'Amérindien a donc un rôle à jouer vis-à-vis ce territoire. Nous ajouterons que le traitement de l'enseignement du concept de terre-mère pourrait très bien être vu comme un discours écologique ancré dans ces sociétés depuis toujours et qui rappelle celui du développement durable.

Il y a une autre chose à propos du territoire que nous désirons souligner, cette question étant revenue à quelques reprises : la limite ou la frontière. Dans le concept de terre-mère, l'idée des limites cadre moins bien avec un l'équilibre qu'un écosystème doit avoir. Il faut prendre soin de la terre, avec ou sans frontière puisque, par exemple, la pollution produite dans la portion étatsunienne des Grands Lacs ne s'arrête pas à la douane, comme le fait la marchandise. Or, à ce niveau, l'idée de tracer une frontière ou de circonscrire un territoire ne fait pas partie des enseignements, d'autant plus que ces frontières actuelles ne correspondent pas à la limite du territoire ancestral. Nous ne pouvons nous empêcher de penser à ces nombreux accords internationaux sur la réduction de la pollution, qui souvent se butent à des différends politiques (Johnson, 2016). Cela nous amène à partager une autre réflexion sur le deuxième concept retenu : la politique.

Le concept de politique touche seulement la réserve. En classe d'univers social, il n'est pas question de politique canadienne ou québécoise, pas plus qu'il n'est question du parlement, du premier ministre, de constitution ou de monarchie constitutionnelle. À Kahnawake, les enseignantes couvrent le système matriarcal, la confédération iroquoise et la prise de décisions consultatives et expliquent que cette façon de faire était très proche de la démocratie.

Lors de nos entrevues, deux enseignantes ont fait des remarques sur le concept de démocratie, que nous jugeons pertinent de souligner. Une enseignante a défini la démocratie comme étant le droit de faire un choix, sans se le faire imposer. Une autre enseignante a dit que, d'un point de vue non-autochtone, la politique est liée à des prises de décisions et des lois qui contraignent les gens et les contrôlent. Il est intéressant de retrouver des caractéristiques négatives jointes à l'idée de démocratie. Dans un système d'éducation universel, le concept de démocratie est souvent associé à un sommet d'organisation politique (donc au progrès) auxquelles toutes les sociétés humaines devraient aspirer. À titre d'exemple, nous n'avons qu'à penser à certaines politiques actuelles où il faut répandre l'idée de liberté. D'un point de vue amérindien, après avoir vécu le colonialisme, il en va autrement. Il semble que ce système limite les libertés parce que le groupe minoritaire est contraint de subir ou d'accepter des lois dictées par la majorité ou l'instance gouvernementale la représentant. Pensons simplement à la structure politique sur les réserves : le conseil de bande. Il est intéressant d'avoir le point de vue de membres d'un groupe minoritaire qui a politiquement beaucoup souffert depuis la formation du pays. Cela pourrait permettre d'élargir le débat sur l'amélioration de l'entité nationale, mais encore faudrait-il être en mesure d'entendre ce point de vue; la société dominante a peu d'écho de la minorité amérindienne.

L'Amérindien demeure au centre de ce programme d'univers social, mais il est difficile de comprendre les changements survenus dans la société mohawke. Nous retenons que les enseignantes désirent faire connaître le point de vue de leur groupe, mais leur message est formulé un peu comme celui de Dion (2009) : on porte une certaine attention à la douleur de l'Autre, une empathie historique. Le cours d'histoire n'est pas fait pour mener le procès des raisons qui expliquent que les choses sont ainsi, ni pour culpabiliser un groupe ou en victimiser un autre, mais bien pour exposer le passé afin de bien comprendre la perspective amérindienne. À cet effet, une enseignante nous a raconté une anecdote intéressante qui aide à saisir à quel point la perspective amérindienne est méconnue. L'enseignante #2 nous a raconté une histoire qu'elle a vécue à Westmount, il y a une quinzaine d'années, lors d'un stage

d'étude dans une garderie, alors qu'elle était étudiante à l'université Concordia. Un jeune garçon, en apprenant qu'elle était Amérindienne, lui a dit : « impossible puisque les Amérindiens sont tous morts. » Elle lui a répondu que ce n'était pas le cas puisqu'elle en était une. Le garçon lui a alors répondu : « impossible, mon père m'a dit qu'ils sont tous morts. » Elle se demandait, avec regret, comment s'y prendre pour lui faire saisir la teneur de son affirmation. Alors, pour cette raison, elle croit que la perspective amérindienne dans l'enseignement de l'univers social devrait non seulement se faire uniquement sur les réserves, mais aussi à la grandeur du pays afin que ne soient plus transmises de telles aberrations. Une autre enseignante croit que les gens hors réserve devraient être plus confrontés à une perspective amérindienne de l'histoire et que l'inverse est aussi vrai. Nous pensons que le vœu formulé par cette dernière enseignante est fort louable, bien qu'elle ne le mentionne pas le faire. Elle s'en tient au discours officiel avec lequel il est beaucoup plus simple de transmettre un récit lié à la continuité culturelle.

Bien qu'ils soient en apparence fort différents, les programmes d'univers social (le PFEQ et celui utilisé à l'école Kateri), comportent plusieurs similitudes dont la plus importante est celle du trou chronologique qui ne permet pas de comprendre la causalité du changement pour les concepts de territoire et de politique. Cela peut, entre autres, s'expliquer par le manque de confort idéologique et professionnel de l'enseignant et aussi par une absence de consensus au sein de la société. Bref, que l'on se trouve sur une réserve amérindienne ou au sein de la société allochtone, un fait demeure : toute question litigieuse est écartée du message livré par l'institution. Il ne doit pas y avoir d'ambiguïté en classe. L'identité se base sur quelque chose de claire, ce qui n'est pas le cas avec la méthode historique qui explore d'autres perspectives. Il pourrait être intéressant de mieux saisir les rapports des différents groupes présents dans le passé colonial national ; cela permettrait aux élèves de mieux comprendre la complexité du monde dans lequel ils vivent. Cela permettrait aussi de pratiquer la pensée historique et ses concepts en envisageant le passé comme étant multiple et complexe.

## 5.2. Méthode d'enseignement

En univers social, le programme du ministère de l'Éducation favorise le développement d'un sentiment de citoyenneté, d'une pratique basée sur une méthode scientifique et qui permet de comprendre la diversité du monde dans lequel nous vivons, mais comme nous le mentionnions, son application repose sur les épaules de l'enseignant. En milieu autochtone, comme nous venons de le voir avec le cas de Kahnawake, le contenu du programme d'univers social n'est pas le même que celui du ministère. L'enseignement a revêtu une couleur plus amérindienne et, à Kahnawake, celle-ci est plus mohawke. Dans la pratique de l'enseignement, nous avons vu que les enseignants pouvaient pratiquer un enseignement constructiviste ou transmissif. Ensuite, nous avons divisé les types d'enseignements en trois catégories : intensif, extensif et critique. Nous verrons d'abord les méthodes d'enseignement rencontrées dans nos entrevues. Par la suite, nous étudierons brièvement le traitement que les enseignantes ont fait des concepts retenus : la politique et le territoire.

### *L'enseignement en classe mohawke de l'univers social*

L'enseignement en univers social retrouvé en classe est davantage basé sur la transmission de la mémoire d'un groupe que sur le développement d'une méthode scientifique. À la lumière de ce que nous avons vu dans l'analyse, tout ce qui doit être enseigné, selon les personnes interrogées, touche à la culture ou à l'histoire et à la transmission de celles-ci. Deux enseignantes pratiquent leur métier pour que la culture traditionnelle soit connue, une autre pour inculquer le mode de vie traditionnel et une autre pour parler d'identité et de fierté collective. Aussi, deux enseignantes estiment qu'elles devraient couvrir une partie de l'histoire canadienne pour éclairer l'histoire de leur groupe. L'aspect traditionnel est valorisé et le rapport à l'identité se révèle important en univers social. Nous pensons qu'il est normal, compte tenu du contexte historique, que nous retrouvions des pratiques liées à la société mohawke et surtout au mode ancestral, lequel est souvent prisé dans la sphère autochtone.

Aussi, le fait de présenter le passé, comme cela est le cas à l'école Kateri Tekakwitha, minimise l'apport de l'Autre et simplifie le passé en le rendant singulier. En ce sens, il devient plus difficile de pratiquer la pensée historique. Cela n'est pas impossible, mais la tâche est plus ardue compte tenu de l'évacuation de certains acteurs du passé, comme le gouvernement fédéral. Les causalités et les conséquences, les perspectives et l'empathie historique sont des concepts plus difficiles à comprendre dans ce contexte, mais nous comprenons le passé du groupe et le choix de programme qui a été fait.

Dans notre analyse, par l'entremise des entrevues sur les méthodes d'enseignement, nous avons fait ressortir quelques points intéressants à partir des pratiques déclarées des enseignantes. Premièrement, la narration de récits est la technique la plus répandue que les élèves rencontreront dans leur classe d'univers social. La narration d'histoire est une pratique ancestrale par laquelle le savoir est transmis de génération en génération pour perpétuer la mémoire du groupe. Cette pratique, même si l'utilisation de l'écriture est de plus en plus répandue, voire généralisée, ne semble pas avoir perdu de son importance en classe et peut être facilement utilisée au moyen de repères chronologiques. Deuxièmement, l'interprétation de documents iconographiques est une technique d'enseignement souvent utilisée. Le document iconographique permet de provoquer des discussions sur des événements passés à caractère culturel. Nous savons que le cours d'univers social est étroitement lié à la culture d'un groupe, or, il n'est pas surprenant de voir ces pratiques mises de l'avant en classe. Les histoires issues de la tradition orale sont racontées aux élèves, mais nous ne pouvons affirmer, avec les résultats de notre recherche, que les enseignantes pratiquent une démarche comme celle que propose Fink (2014), que nous évoquions précédemment et qui s'apparenterait au type critique d'enseignement.

Aussi, il est difficile de conclure en l'utilisation systématique d'une démarche historique. Les résultats ne sont pas convaincants : dans nos sondages, plusieurs étapes de la démarche sont demeurées sans réponse. Nous avons obtenu, pour trois des six étapes, 22,2 % de « sans réponse » et 33,4% pour les

trois autres étapes. Un manque d'intérêt, de connaissance ou d'information pourrait expliquer ce taux si élevé de « sans réponse » ou alors serait-il possible que cette façon de faire cadre moins avec des pratiques retrouvées en milieu autochtone. Les deux autres étapes de la démarche scientifique les plus pratiquées (22,2 % des réponses obtenues) sont « prendre connaissances d'un problème » et « se questionner ». Il semble donc que seules les deux premières étapes de la démarche soient pratiquées. Avec des résultats aussi peu probants, nous en arrivons à la conclusion que la démarche historique est très peu utilisée et que, dans son intégralité (les six étapes), elle ne l'est pas du tout, puisque nous avons toujours obtenu des réponses dans la colonne intitulée « jamais ».

Les enseignantes interviewées ne pratiqueraient donc pas un enseignement de type critique. Il nous est impossible de l'affirmer puisque nous n'avons pas pu observer en classe, mais tout porte à croire qu'elles pratiquent davantage un enseignement de types intensif et extensif. Voici quelques exemples d'enseignement que nous jugeons par les témoignages des enseignantes, extensifs. L'enseignante #2, nous a expliqué qu'il était important de tirer des histoires de la tradition amérindienne en donnant l'exemple de l'origine du nom Québec, où elle comparait la version du manuel avec celle issue de son milieu familial. Elle compare, ainsi, deux traditions historiques distinctes, ce qui s'apparente à de l'enseignement extensif, dans lequel l'information est transmise par un récit ou une lecture. Les élèves du deuxième cycle sont aussi confrontés à la comparaison entre deux sociétés autochtones, mais leur mobilisation se fait sur des feuilles ou dans un cahier d'exercices. Les comparaisons entre les sociétés autochtones du pays ou d'autres parties du monde sont encouragées, puisque cela amène les élèves à élargir leurs horizons. Ils peuvent prendre conscience que d'autres sociétés dans le monde ont subi un sort semblable. Comme nous l'évoquions précédemment, les cahiers d'exercices demandent souvent aux élèves de repérer de l'information. Or, cette pratique est associée à de l'enseignement extensif. Les enseignantes font aussi des plénières avec les élèves : elles racontent une histoire, ils lisent un récit et s'en suit une période de discussions ou de questions. Cette façon de faire correspond à une pratique

extensive de l'enseignement, selon le tableau 2 (p. 71) que nous présentions précédemment.

Nous avons, au cours de nos entrevues, rencontré plusieurs techniques d'enseignement que nous qualifions de pratique intensive, dont la narration d'histoires et la transcription de notes de cours. Il ne s'agit souvent, pour l'élève, que d'écouter un récit. Aussi, comme nous le verrons un peu plus en détail dans la partie suivante (qui concerne les outils didactiques), les enseignantes que nous avons interrogées utilisent beaucoup leurs notes de cours pour transmettre de l'information. Or, nous avons compris, dans les deux derniers paragraphes, qu'une grande partie des pratiques retrouvées en classe est associée à des techniques où la transmission est importante. Carratero et Kriger (2011) affirment que l'histoire enseignée en classe est très efficace à titre d'outil culturel formateur d'identité plutôt que comme agent de développement de la compréhension de l'histoire. Grâce à nos analyses, nous avons recueilli des messages et des pratiques qui abondaient en ce sens. Une enseignante nous a dit qu'elle voulait que les jeunes sachent qui ils étaient et plusieurs enseignantes ont insisté sur la connaissance de la culture mohawke. Il a toutefois été peu question de la pratique d'une démarche scientifique.

Boutonnet (2013) en arrive à la même conclusion dans sa recherche hors réserve : la majorité des enseignants ne pratiquent pas la méthode historique, ou alors seulement une ou quelques parties. Par ailleurs, la transmission de connaissances déclaratives semble toujours être à la base des cours d'univers social (Boutonnet, 2013). De plus, nous savons que le programme du primaire est dense et que les enseignants n'accordent pas toujours autant d'importance qu'ils le souhaiteraient au cours d'univers social, en raison de toutes leurs autres tâches (Boutonnet, 2013). Nous retenons aussi le commentaire de l'enseignante (#3) qui a mentionné que les parents seraient plus aptes à expliquer certains concepts, dont ceux jugés plus controversés. Deux enseignantes évitent des sujets trop litigieux parce que la relation au passé doit rester positive. Elles ne veulent pas de controverses avec les parents ou des membres de la communauté. La majeure partie des enseignantes interviewées utilisent des histoires

issues de la tradition orale, qui servent à transmettre des connaissances sur la culture de leur groupe. Le rapport à la tradition orale est resté très fort et, souvent, cette façon de faire est étroitement liée à la mémoire, comme l'affirme Fink (2014). De plus, la moitié des enseignantes interviewées utilisent des cahiers ou des feuilles d'exercices où la recherche, le repérage ou la transmission d'un savoir organisé est de mise (Lebrun et coll., 2004). Il nous apparaît que les méthodes d'enseignement déclarées des enseignantes, que nous avons retrouvées sur la réserve de Kahnawake, ne diffèrent pas beaucoup de celles qui ont cours hors réserve. Avec les questions que nous posions sur les deux concepts retenus, nous aurions pu nous attendre à avoir davantage d'information sur ce qui se passe en classe, mais nous retiendrons que l'inconfort, encore une fois, dominait l'échange.

### *Les concepts*

Dans les lignes qui suivent, nous émettrons quelques commentaires sur les concepts choisis, commentaires qui nous aideront à conclure que, les pratiques des enseignantes interviewées ne diffèrent pas beaucoup de celles de leurs collègues hors réserve.

Nous tenons à revenir sur le concept de politique en rapport avec le malaise que nous avons ressenti. L'inconfort était si palpable que nous ne pouvons faire autrement que de conclure que cela influence l'enseignement en classe. Certaines enseignantes présentent la politique pratiquée traditionnellement et celle du conseil de bande contemporain. Cette façon de faire est associée à l'enseignement extensif où deux systèmes politiques différents sont comparés. D'autres ne voient que la politique traditionnelle puisqu'il s'agit, selon elles, de la « vraie ». La matière est alors expliquée ou dictée, ce que nous associons à un type intensif. Cependant, nous retenons que la majorité des enseignantes ont justifié, par toutes sortes de raisons, leurs choix d'éviter le sujet. Elles ont dit, entre autres : « il y a assez de politique dans notre communauté sans en rajouter en classe », ou « cela ne fait pas partie de notre travail » ou encore « cela devrait se faire par les parents à la maison ». Les enseignantes du deuxième cycle sont les



seules à ne pas relever de problème avec ce concept, car elles le voient à l'époque traditionnelle. La politique contemporaine, elle, suscitait un malaise. Enfin, on retrouve souvent, dans le discours des enseignantes, une excuse, que nous évoquions précédemment : cela serait trop compliqué pour de jeunes élèves. Ce genre d'inconfort vis-à-vis une question qui divise la population est courant, si bien que l'on choisit souvent la simplicité : l'évitement. Pour le concept de territoire, le malaise n'était pas aussi palpable.

La grandeur du territoire contemporain n'est pas la même, toutes les enseignantes l'ont évoqué. Un attachement certain transcende le temps même si la superficie de ce territoire a beaucoup changé. Toutefois, pour l'expliquer, leurs moyens diffèrent. Certaines ne disent mot de peur que les élèves ne comprennent pas et que les explications soient trop politiques (sujet très sensible sur cette réserve). Elles l'expliquent, alors, par le besoin de terre de la part des non-autochtones, comme dans l'exemple suivant. Une enseignante aimerait que des élèves comparent des cartes ancestrales du territoire d'une communauté avec le territoire actuel de la même communauté pour comprendre l'évolution de l'occupation de celui-ci : comment le premier a réduit avec le temps pour en arriver à ce qu'il est maintenant. Nous pourrions qualifier d'extensive cette façon de faire. Il devient difficile, par le message des enseignantes, de comprendre les différences entre le territoire ancestral et le territoire contemporain. Une seule enseignante a dit se risquer à expliquer les revendications territoriales. Elle souhaiterait que cela se fasse aussi à l'extérieur des réserves, pour que le monde non-autochtone comprenne mieux les revendications territoriales. Les enseignantes transmettent l'information par rapport au concept de territoire, elles pratiquent donc un enseignement intensif.

Nous ne pourrions pas conclure cette discussion sur les méthodes d'enseignement sans prendre en considération la culture du groupe analysé et son passé. En effet, compte tenu des circonstances historiques vécues par les communautés amérindiennes, n'est-il pas normal qu'elles se concentrent plus

sur leur culture, souvent malmenée par les conditions historiques des relations et les traditions universalistes nationales reflétées dans le PFEQ (MELS, 2006), qui amoindrit, quant à lui, le rôle de l'Amérindien dans l'histoire ? Lorsque longtemps une tradition historique a tenté de faire disparaître, de diminuer ou de transformer le rôle d'un personnage de l'histoire, n'est-il pas normal de la part de ce dernier de vouloir reprendre sa place ? N'est-il pas nécessaire de transmettre aux jeunes générations ce qu'il reste d'une culture que d'autres ont tenté, jusqu'à tout récemment, de faire disparaître, d'assimiler et de ne pas reconnaître ? À quel point le traumatisme historique joue-t-il un rôle dans la relation aux savoirs culturels ? Kirmayer et coll. (2014) affirment qu'il apparaît comme un remède normal de respecter, de restaurer et de revitaliser sa culture lorsque celle-ci a subi plusieurs assauts à travers le temps, comme c'est le cas des cultures amérindiennes. Aussi, le recours à la tradition est-il une réponse efficace lorsqu'une société a perdu certains points de repère ? La création et l'entretien d'une histoire commune issue de la tradition permettent à la communauté de se créer un sens, d'apporter et d'encourager une certaine cohésion (Gélinas, 2009).

Dans l'optique que nous exposons sur la revitalisation de la culture ancestrale, il n'est pas surprenant que la transmission par tradition orale, qui rappelle des pratiques traditionnelles, soit si répandue et valorisée. Nous sommes conscients qu'il peut y avoir un biais de désirabilité, mais sa fréquence d'utilisation est trop élevée pour ne pas la reconnaître comme étant un moyen de transmission fort prisé. Maintenant que nous savons que les pratiques d'enseignantes amérindiennes ne sont pas très différentes de celles des autres enseignants, voyons si leur utilisation du matériel didactique est la même.

### **5.3. Matériel didactique**

De tous les outils didactiques qui existent, une majorité d'enseignants utilisent ce qui est produit par de grandes maisons d'édition, or, le manuel est en tête de liste lorsqu'il est question de fréquence d'utilisation. Nous remarquons, toutefois qu'il n'en est pas ainsi sur la réserve où nous avons fait notre

recherche. Le cours d'univers social enseigné diffère du programme du gouvernement du Québec, comme dans plusieurs réserves amérindiennes (Arsenault, 2012). Or, comme les maisons d'édition calquent leurs œuvres sur le programme ministériel, il n'est pas surprenant d'apprendre qu'il soit si peu utilisé. Qu'utilisent donc les enseignants pratiquant sur des réserves ? Une proportion d'utilisation d'ensembles didactiques publiés par une maison d'édition, que nous avons trouvée dans nos résultats, pourrait, à notre avis, être attribuable au 2<sup>e</sup> cycle, puisque les enseignantes interviewées explorent le monde autochtone, comme le fait en partie le programme ministériel. Nous présenterons les sources écrites pour commencer, puis les documents iconographiques et, enfin, les sources orales.

Dans la formule scolaire que nous connaissons aujourd'hui, une grande place est réservée à l'écriture et à la lecture. C'est ainsi que les enseignantes trouvent, pour combler leurs besoins, d'autres sources que le matériel publié par les grandes maisons d'édition. Comme certaines enseignantes l'ont mentionné, plusieurs de ces documents sont « faits maison » : ce sont des textes en anglais traduits du mohawk (ou vice versa), des feuilles d'exercices qui s'apparentent à ce que l'on trouve dans les cahiers d'exercices commerciaux ou encore des photocopies de pages de livres. Aussi, il existe très peu d'écrits en langue mohawke<sup>39</sup> et ce ne sont pas tous les élèves qui comprennent cette langue, même si elle est enseignée à l'école. L'utilisation d'Internet, assez répandue, avec l'information pléthorique qu'on y trouve, permet de répondre à des besoins que d'autres sources écrites ne peuvent combler. Aussi, comme c'est souvent le cas dans une vision classique du cours d'univers social ou d'histoire, les notes de cours de l'enseignant sont importantes. Cette façon de faire implique que l'élève ne soit souvent confronté qu'au seul point de vue de l'enseignant. Les enseignantes présentent souvent aux élèves des outils didactiques tels que les photographies et les cartes.

---

<sup>39</sup> C'est une langue qui est en revitalisation depuis la maîtrise par la communauté de l'enseignement, mais qui compte très peu de locuteurs. Le site *native-languages* à cette adresse : <http://www.native-languages.org/mohawk.htm>, parle de 3000 locuteurs dont la moitié serait au Canada. Nous avons tenté de faire traduire le résumé de ce mémoire en langue kaniienkeha auprès du centre culturel de la réserve, mais les délais d'attente de traduction sont très longs et nous n'avons pas obtenu de réponse à notre demande.

L'utilisation de cartes et de photos comme outils didactiques permet d'établir un lien entre l'emploi de techniques telles que l'utilisation d'un atlas et l'interprétation de documents iconographiques, mais il nous est impossible de déterminer dans quelle mesure cela se fait. Notons que les photographies sont beaucoup utilisées, mais qu'elles font l'objet de peu d'interprétations. L'autre type de document visuel que les élèves rencontrent fréquemment est la carte géographique. Nous ne sommes pas surpris que des outils de types visuels soient utilisés dans une telle proportion, compte tenu de la nature orale de la culture en question. Il nous aurait été plus surprenant d'apprendre que les élèves font de l'analyse poussée de textes écrits.

Nous ne sommes donc pas étonné de voir que l'outil didactique le plus souvent utilisé est le récit de l'enseignant. Ce qui est publié par des grandes maisons d'édition n'apparaît pas toujours juste aux yeux des enseignantes et, compte tenu de la place de l'Amérindien dans ces ouvrages, nous ne sommes pas surpris de la petite place qu'ils occupent en classe. Nous pensons, cependant, que le manuel est plus utilisé que nous avons voulu nous le laisser croire. Les commentaires de certaines enseignantes, dont les enseignantes du deuxième cycle et celle qui trouvait que le cours d'univers social était aride dû aux ensembles didactiques, nous poussent vers cette conclusion.

Aussi, les élèves écoutent beaucoup les histoires des enseignantes. En contrepartie, nous nous serions attendus à un plus grand apport des connaissances des aînés, qui sont traditionnellement associés à des passeurs et à des transmetteurs de savoirs. Par contre, comme plusieurs enseignantes l'ont mentionné, elles tirent souvent leur enseignement d'une tradition familiale qui pourrait s'apparenter à l'enseignement que les anciens transmettaient jadis.

Ainsi, comme le concluaient plusieurs recherches que nous évoquions précédemment, la narration d'histoires occupe encore une grande place dans les classes d'univers social. Sur une réserve

amérindienne, cette façon de faire est associée à des pratiques ancestrales, où un jeune apprenait beaucoup d'un récit raconté par un plus vieux. Il nous apparaît, avec l'utilisation des outils didactiques, que les pratiques ne diffèrent pas tellement de celles qui ont cours hors réserve, sauf en ce qui a trait à l'omniprésence du manuel. En sachant que le programme diffère, il n'est pas surprenant que ce dernier outil soit moins présent.

## **Conclusion**

Notre objectif central était de donner la parole à des Amérindiens pratiquant le métier d'enseignant, afin qu'ils puissent s'exprimer sur l'enseignement de l'univers social, ce qui est trop peu souvent le cas. Dans tout le débat qui fait rage depuis plusieurs années au Québec sur l'enseignement de l'histoire, les voix des groupes minoritaires sont peu entendues. Le domaine scientifique s'est si peu intéressé à l'enseignement en univers social d'un point de vue des minorités ethniques ou culturelles que nous avons dû baliser nos interventions. Certes, le domaine à explorer reste énorme et, même si une multitude de questions demeurent, nous avons fait un travail de défrichage que nous pensons intéressant.

Le programme ministériel, à la suite de la réforme au tournant du millénaire, reconnaît une plus grande place à l'Amérindien. Pour certains, il en prend trop, pour d'autres pas assez, mais, chose certaine, il occupe maintenant une place qu'il n'avait pas. Nous avons voulu étudier la place qu'il a dans l'enseignement sur une réserve autochtone et nous nous doutions qu'il prendrait une plus grande place que dans le programme ministériel. Nous apprenions que, sur la réserve de Kahnawake à l'école Kateri Tekakwitha, régie par le Kahnawake Education Center (KEC), le programme se concentrait uniquement sur un enseignement amérindien et évacuait toutes références à l'histoire nationale allochtone. À première vue, cela peut surprendre, mais ce phénomène est compréhensible compte tenu du contexte colonial qui a longtemps prévalu au Canada. Malgré un contenu en grande partie très différent, nous avons noté quelques faits intéressants.

Nous avons vu que le programme ministériel était bâti avec l'idée de progrès, issue des Lumières, qui veut que l'on passe de l'état de nature à la civilisation dominée par la technologie. Le PFEQ (MELS, 2006) débute avec des groupes amérindiens vivant de façon traditionnelle et avec une organisation sociale simple, puis se termine avec une société plurielle, moderne, dotée d'un mode de gouvernance plus compliqué. Si le programme ministériel propose un progrès, celui que nous avons découvert dans

notre recherche, présenté dans la réserve, possède une signification tout autre : la continuité. Le passé est rempli de luttes et de combats menés par les anciens pour que les Mohawks subsistent. Le monde allochtone s'est construit sur la domination de l'Autre, qui peut maintenant, s'il le veut, trouver sa place dans cette société ouverte. L'Amérindien qui a accueilli l'Autre a vu le monde dans lequel il vivait pris et transformé par cet agent exogène. Le pouvoir de « l'homme blanc » vient du matériel, de ce qu'il prend aux autres (Wickire, 2007) ; il domine le cercle de la vie. L'Amérindien, accueillant l'allochtone dans le cercle de la vie, ne pouvait pas s'imaginer que le nouveau venu s'en saisirait au point de ne plus laisser de place sauf celle qu'il entend bien lui céder, et qu'il finirait par détruire l'équilibre propre au cercle. Nous avons découvert un enseignement, à Kahnawake, axé sur la culture traditionnelle et le mode de vie ancestral, mais peu sur la modernité. Pourtant, toute société change au fil du temps. Par exemple, l'impact sur l'environnement n'est pas l'apanage de l'allochtone, car l'Amérindien avait aussi un impact sur le territoire sur lequel il vivait. Or, l'équilibre dans lequel est censée vivre la société autochtone minimise cet effet qui est en partie dû à l'industrialisation. Comme nous le mentionnions précédemment, un programme d'univers social est construit pour fournir un instrument cognitif qui aide à se représenter la nation, à améliorer l'identité du groupe et à favoriser la loyauté du citoyen. Nous pensons que le programme de l'école Kateri abonde dans ce sens. Pour contrer le colonialisme que ce groupe a longtemps subi, on renforce l'identité qui fait consensus; on insiste sur la tradition et la culture ancestrale du groupe. Ce n'est pas le seul point commun à des programmes d'enseignement de l'univers social.

Nous notons la disparition de l'Amérindien du programme ministériel, et aussi du programme offert à Kahnawake, pendant une longue période de temps. Nous l'avons illustré avec le tableau 1. On y voit bien la culture amérindienne traditionnelle sans les changements subits par celle-ci. Cette période coïncide étrangement avec celle où l'industrialisation a connu son âge d'or. Cette période de transformation rapide est passée sous silence de part et d'autre pour des raisons bien différentes ;

personne ne se vantera de son passé négatif. Ce que l'on ne veut pas que les élèves sachent est donc omis. Pour la société allochtone, l'Amérindien nuit à l'industrialisation. Le succès du nouvel État, son progrès certain, s'explique, en partie, par l'exploitation des matières premières qui détruit le territoire, ce qui empêche l'Amérindien de vivre de façon traditionnelle. L'Amérindien, lui, disparaît précisément de cette portion de l'histoire parce qu'il subit trop l'histoire. L'intensification de l'industrialisation lui nuit et transforme son mode de vie et sa culture. La législation et le colonialisme mis en place tentent de faire disparaître sa culture, tout ça pour qu'il ne nuise pas au bon fonctionnement (au progrès) du nouvel État dont le mantra est l'industrialisation, mais l'Amérindien résiste.

C'est aussi à la fin de cette période que le mouvement amérindien de résurgence apparaît et que l'Amérindien reprend peu à peu la place qu'il avait perdue dans l'histoire. Sans mise en contexte, il semble revenir pour quémander, revendiquer et empêcher l'État de progresser. C'est aussi durant cette période que le monde autochtone reprend peu à peu les rênes des institutions scolaires que leurs enfants fréquentent.

Kahnawake sera la première communauté à la fin des années 1970 à contrôler son réseau scolaire en ouvrant une première école (Arsenault, 2012). Son enseignement sera centré davantage sur la culture des habitants de la réserve. Aujourd'hui encore, le programme scolaire d'univers social contribue à mettre en valeur l'histoire et la culture mohawkes, il ne sera donc pas surprenant d'apprendre que la transmission est au cœur de l'enseignement en univers social. Notre deuxième objectif consistait à en apprendre plus sur les méthodes d'enseignement utilisées.

Les enseignantes, bien qu'Amérindiennes, ne semblent pas pratiquer leur travail de façon bien différente de leurs collègues allochtones évoluant hors réserve. Elles mettent peu en place une pratique basée sur la démarche scientifique. Majoritairement, elles transmettent à leurs élèves un récit basé sur



des pratiques orales attribuées à la tradition ancestrale. Nous aurions aimé en savoir un peu plus pour combler notre second objectif spécifique, mais les enseignantes ont été moins loquaces sur les techniques d'enseignement qu'elles utilisaient. Nous aurions aimé en connaître davantage sur les sources qui sont utilisées en classe, mais sans observation cela était plus ardu.

En ce qui concerne notre troisième objectif, les outils didactiques, nous savons maintenant, que sont employés des outils iconographiques, oraux et textuels. Elles utilisent aussi le cahier d'exercices ou des feuilles d'exercices, dans une moindre proportion qu'à l'extérieur des réserves, pour des raisons liées aux différences de contenu. Le programme enseigné est fait maison, comme la majorité du matériel didactique, ce qui comble notre troisième objectif spécifique.

À quelques occasions dans nos entrevues, les enseignantes nous ont signifié que le message qu'elles livrent dans le cours d'univers social se devait d'être positif. D'un point de vue empirique, cela peut surprendre, mais est concevable lorsque le contexte culturel et historique est vu d'un peu plus près. Une population ayant vécu un traumatisme historique n'a pas le même rapport au passé qu'un groupe qui ne l'a pas subi. Les événements de jadis peuvent avoir des conséquences ou un impact négatifs aujourd'hui (Jervis, Beals, Croy, Klein, Manson, AI-SUPERPF, 2006). Or, le message est orienté de telle façon que l'agentivité de l'Amérindien soit optimisée. En effet, lorsque le message historique a une connotation qui démontre une perte pour l'Amérindien, le réflexe est d'associer ces pertes aux intentions non respectueuses et envahissantes du monde allochtone (Whitbeck et coll., 2004). Il peut-être compréhensible qu'une méthode, comme la démarche scientifique, associée à un processus allochtone, soit un peu moins utilisée dans le contexte d'une population qui a vécu un traumatisme historique. Ainsi, nous retrouvons un enseignement davantage basé sur des repères culturels amérindiens où l'enseignant autochtone contribue directement, entre autres, avec des récits issus de la tradition orale qui proviennent du bagage familial.

Nous trouvons souhaitable que l'Amérindien soit replacé au centre de son passé, comme nous l'avons appris au cours de notre recherche. Il aurait été intéressant de noter un peu plus de relations avec le monde allochtone qui pourrait être facilité par la pratique de la pensée historique.

La médiation de cette tradition par les enseignantes est un usage fort répandu en classe et pourrait très bien s'insérer dans la pratique de la méthode historique. Par contre, nous avons retrouvé peu de traces de cette pratique dans l'enseignement des personnes interviewées. Nous avons évoqué plusieurs raisons qui expliquent que les enseignants ne mettent pas en pratique la méthode historique : par manque de temps ou d'intérêt, pour raconter une histoire rassembleuse, afin d'éviter des controverses en livrant un message rassurant... Dans le milieu que nous avons exploré, certaines enseignantes n'étaient visiblement pas à l'aise avec des sujets qui semblaient diviser les membres de la communauté. La discussion critique qui va de pair avec la pratique d'une méthode scientifique ne trouve donc pas sa place à l'école ; peut-être se trouve-t-elle institutionnalisée ailleurs ou d'une autre manière (Todorov, 1986) ? Finalement, l'enseignement de l'univers social sert la formation de l'identité plus que la compréhension de la science historique et l'usage de la démarche historique. Dans le contexte amérindien de Kahnawake (centre politique iroquois), le rôle de l'école est de s'assurer que la transmission identitaire s'opère pour que la continuité amérindienne mohawke perdure ; cela se comprend davantage considérant sa proximité de Montréal, le métissage et l'influence culturelle.

S'il y a une chose que nous devons rappeler, c'est que le traumatisme historique des Amérindiens a été en grande partie vécu dans les pensionnats amérindiens (institutions scolaires). Or, comme il nous a été possible de le constater, les communautés amérindiennes ne se sont pas complètement réapproprié cette institution, qui traîne un lourd passé. La participation de la communauté dans les écoles n'est pas optimale et cette partialité minimise l'apport citoyen qu'une école en santé devrait avoir. L'aura de l'école n'est pas encore lavée de son passé, si bien que la mémoire collective que l'on véhicule au sein

du groupe est axée sur la tradition. En ce sens, nous rejoignons notre premier objectif spécifique, qui voulait que nous obtenions des représentations que se fait l'Autochtone de lui-même.

Finalement, le programme présenté à Kahnawake permet à l'Amérindien de retrouver beaucoup d'agentivité. Ce programme cadre bien avec les politiques des gouvernements allochtones. Il suit les grandes lignes du programme ministériel provincial par les compétences et la progression des apprentissages, et celui utilisé à l'école Kateri Tekakwitha peut ainsi recevoir les deniers pour financer son réseau scolaire du grand argentier des Amérindiens. Le point de vue amérindianocentré de ce programme, compte tenu de la relation coloniale, se comprend aisément et influence sans doute grandement les pratiques méthodologiques des enseignantes du programme d'univers social. Par extension, cette pratique de l'enseignement a une incidence sur les outils didactiques employés en classe. Nous pensons que la relation entre Amérindien et allochtone est tributaire d'un passé qui a creusé un fossé profond entre les groupes, fossé qui ne peut que se combler avec le temps. Nous espérons, par cette recherche, avoir contribué, un peu, à remplir ce fossé.

## Bibliographie

Affaires autochtones et développement du Nord canadien (s.d.). Programme d'enseignement primaire et secondaire - Lignes directrices nationales 2014-2015, Section 4.1. Repéré à : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1386032138376/1386032199233>. Consulté le 8 mars 2016.

André, A. (1976). *Je suis une maudite sauvagesse = Eukuan nin matshimanitu innu-iskueu*. Ottawa, Canada : Leméac.

Arsenault, G. (2011). *La mise à l'agenda du « problème » de la sous-représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, 1960-2010* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.

Arsenault, G. (2012). L'enseignement de l'histoire nationale dans les 55 communautés autochtones du Québec. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, et M.-C. Larouche (dir.) *L'histoire nationale à l'école québécoise: regards sur deux siècles d'enseignement* (451-473). Québec, Canada : Septentrion.

Axtell, J. (2000). The Whites Indians of Colonial America. Dans P. Mancall, J.H. Merrell (dir.), *American Encounters, Natives and Newcomers from European Contact To Indian Removal 1500-1850* (311-323). New-York, États-Unis : Routledge.

Banks, J. A. et Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education : Historical, theoretical, and philosophical issues. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (137-151). New York, États-Unis : Routledge.

Barth, B.-M. (1995). Présentation générale: l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue française de pédagogie*, 111, 5-9.

Barth, B.-M. (1999). Interview. *Bulletin de Liaison des écoles de l'Essonne*, 24, 1-2.

Barton, K. C. et Levstik, L. S. (1996). « Back When God was around and everything » : Elementary Children's Understanding of Historical Time. *American Journal Research Journal*, 33(2), 419-454.

Barton, K. C. (1997). Bossed around the Queen: Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290-314.

Barton, K. C. (1997b). « I just kinda know » : Elementary Students Ideas about Historical Evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 407-430.

Barton, K. C. et Levstik, L. S. (1998). « It wasn't a good part of history »: National Identity and Students' Explanations. *Teachers College Records*, 99(3), 478-513.

Barton, K. C. (2002). « Oh, That's a Tricky Piece! »: Children, Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 103(2), Special Issue: Social Studies (Nov.), 161-185.

Barton, K. C. et McCully, A. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.

Barton, K. C. (2008a). Narrative simplification in elementary student's historical thinking. Dans L.S. Levstik et K.C. Barton (dir.), *Researching history education: Theory, method, and context* (132-148).

New York, États-Unis: Routledge.

Barton, K. C. (2008b). « You'd be wanting to know about the past »: Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the U.S.A. Dans L.S. Levstik, et C.-A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (332-354) New York, États-Unis : Routledge.

Barton, K. C. (2008c). Students' ideas about history. Dans L.S. Levstik, et C.-A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (239-258). New York, États-Unis : Routledge.

Barton, K. C. (2009). Home geography and the development of elementary social education, 1890-1930. *Theory and Research in Social Education*, (37), 484-514.

Barton, K. C., et McCully, A. W. (2010). You can form your own point of view: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students encounters with history. *Teachers College Record*, (112), 142-181.

Barton, K. C. (2012a). School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. Dans M. Carretero (dir.), *History education and the construction of identities* (93-107). Charlotte, États-Unis: Information Age Publishing.

Barton, K. C. (2012b). *Advantages and disadvantages of narrative in history*. Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How Students Learning History. Hsinchu, Taiwan: National Tsing Hua University.

Barton, K. C. (2012c). Expanding preservice teachers images of self, students, and democracy. Dans D. Campbell, M. Levinson, F. Hess (dir.), *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (161-182). Cambridge, États-Unis: Harvard Education Press.

Barton, K. C. (2012d). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, (7), 131-142.

Barton, K. C. et McCully, A. W. (2012). Trying to see things differently: Northern Ireland students struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, (40), 371-408.

Bellavance, J. D. (2011, 11 novembre). Crise du logement: Ottawa impose une forme de tutelle à Attawapiskat. LaPresse.ca Repéré à: <http://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-canadienne/201111/30/01-4473174-crise-du-logement-ottawa-impose-une-forme-de-tutelle-a-attawapiskat.php>. Consulté le 8 mars 2016.

Berkhofer, R. F. (1978). *The white man's Indian : images of the American Indian from Columbus to the present*, New York, États-Unis: Knopf.

Bozon, M. et Thiesse, A. M. (1984) La représentation de l'Histoire chez ceux qui la subissent. Thématisation et mythification. Dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'Histoire* (251-260) Berne, Suisse : Editions Peter Lang.

Bouchard, S. (1987). La Nomenclature du Mépris. *Recherches Amérindiennes au Québec*, XVI (4), 17-26.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008) Fonder l'Avenir : Le temps de la conciliation. Repéré à <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-integral-fr.pdf>. Consulté le 24 novembre 2015.

Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. (Thèse de doctorat inédite), Université catholique de Louvain. Repéré à : <https://www.uclouvain.be/286428.html>

Bouhon, M. (2011). Enseigner l'histoire: un sens à l'épreuve de la « réalité ». Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et J.-F. Cardin (dir.) *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (179-207) Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*, Paris, France : Éditions du Seuil.

Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Montréal.

Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Buzetti, H. (2015, 3 juin). Génocide culturel : le mot est lâché, mais pas repris par Harper. LeDevoir.com. Repéré à : <http://www.ledevoir.com/politique/canada/441722/genocide-culturel-le-mot-est-lache-mais-n-est-pas-repris-par-stephen-harper> Consulté le 8 mars 2016



Cardin, J.F. (1996). L'approche stratégique: une mode ? *Traces*, 34(2), 16-21.

Cardin, J.F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et Profession*, décembre 2004, 44-48.

Cardin, J.F. (2013, 11 mars). De la supposée «dénationalisation» des programmes d'histoire. LeDevoir Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372963/contre-la-coalition-pour-l-histoire> Consulté le 8 mars 2016

Carratero, M. et Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195.

Centre de Collaboration Nationale de la Santé Autochtone. Les peuples autochtones et le traumatisme historique. Repéré à: [http://www.nccah-ccnsa.ca/431/Les\\_Peuples\\_autochtones\\_et\\_le\\_traumatisme\\_historique.nccah](http://www.nccah-ccnsa.ca/431/Les_Peuples_autochtones_et_le_traumatisme_historique.nccah). Consulté le 24 janvier 2016.

Charland, J.P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Charland, J.P., Éthier, M.A., Cardin, J.F. et Moisan, S. (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens- français et amérindiens. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier, (dir.) *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (132-156). Montréal, Canada: Multimondes.

Chowen, B. W. (2005). Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom. (Thèse de doctorat inédite, Université du Texas). Repéré à : <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1887/chowenb10800.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Citron, S. (2008). *Le mythe national : L'histoire de France revisitée*. Ivry-sur-Seine, France : Les Éditions de l'atelier.

Clark, P. (2007). Representation of Aboriginal People in English Canadian History Textbooks : Toward Reconciliation. Dans E.A. Cole, A. Lanham (dir.), *Teaching the Violent Past History education and Reconciliation* (81-120) Lanham, Canada: Rowman & Littlefield Publishers.

Collin, D. (1988). L'ethno-ethnocentrisme: représentation d'identité chez de jeunes autochtones du Québec. *Anthropologie et sociétés*, 12 (1), 59-76.

Cope, B. (1987). *Racism, Popular culture and Australian Identity in Transition : A case study of change in school textbooks since 1945*, Occasional Paper no. 14, Centre for Multicultural Studies, New South Wales, Australia. Repéré à : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED419056.pdf>. Consulté le 25 juillet 2014.

Cunningham, J. (2013, 2 mai). Commission de vérité et réconciliation sur les autochtones – Le déconcertant désintérêt de la « majorité » québécoise: le racisme envers les autochtones est présent dans toutes les classes sociales. LeDevoir. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/377157/le-deconcertant-desinteret-de-la-majorite-quebecoise> Consulté le 8 mars 2016

Czerniak, J. (2006). Black slave revolt depiction and minority representation in U.S. history textbooks

from 1950-2005. *Journal of undergraduate research* 9, 1-20. Repéré à <http://www.uwlax.edu/urc/JUR-online/PDF/2006/czerniak.pdf> Consulté le 31 mars 2015.

Dagenais, D. (2008). Souveraineté mohawk : survivance et affirmation d'une autonomie nationale. Dans A. Beaulieu et M. Gohier (dir.) *Les Autochtones et l'État, Actes du colloque étudiant* (97-126), Montréal, Canada : Chaire de recherches du Canada sur la question territoriale autochtone.

Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire : l'expérience de l'altérité*, Paris, France : Éditions L'Harmattan.

Davis, O. L. (2001) In pursuit of Historical Empathy. Dans O.L. Davis Jr, E. A. Yeager et S.J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (1-12). Lanham, États-Unis : Rowman & Littlefield Publishers.

De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris, France : Gallimard.

Delâge, D. (1991). Les Amérindiens dans l'imaginaire des Québécois. *Liberté*, 33(4-5), 15-28.

Delâge, D. (1992). L'influence des Amérindiens sur les Canadiens et les Français au temps de la Nouvelle-France, *LEKTON*, 2(2), 103-191. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030138126>

Delâge, D. (1995). Les principaux paradigmes de l'histoire amérindienne et l'étude de l'alliance franco-amérindienne aux XVIIe et XVIIIe siècles. *Revue internationale d'études canadiennes*, (12), 51-67.

Delâge, D. (2011). La peur de « passer pour des Sauvages ». *Les Cahiers des dix* (65), 1-45.

Demers, S. (2011). *Relation entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologiques et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*.

(Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal. Repéré à :

<http://www.archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>

Diamond, B. (1987). The Cree experience. Dans J. Barman, Y. Hebert et D. McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada Volume 2 : The challenge* (86-106). Vancouver, Canada: Nakoda Institute Occasional Paper No.2 UBC Press.

Diamond, J. (2012). *The World Until Yesterday*. New York, États-Unis : Viking

Dion, S. D. (2009). *Braiding Histories Learning from Aboriginal People's Experiences and Perspectives*, Vancouver-Toronto, Canada: UBC Press.

Donald, T. D. (2004). Edmonton Pentimento: 1 Re-Reading History in the Case of the Papaschase Cree, *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1), 21-54.

Dunn, R.E. (2000). Constructing World history in the Classroom. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (121-140) New York, États-Unis: New York University Press.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique*. (Thèse de doctorat, Université Laval) Repéré à : [www.theses.ulaval.ca/2011/28474/28474.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2011/28474/28474.pdf)

El Omari, B. (2002). Dépossession territoriale et autohistoire. L'écriture des Autochtones du Québec.

Dans. P. Ouellet (dir), *Le soi et l'autre, l'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels* (133-147). Québec, Canada : Les Presses de l'université de Laval.

Epstein, T. (1991). Unlearning the Lie: Integrating the United States History curriculum. *Social Education*, October, 351-352.

Epstein, T. (1998). Deconstructing Differences in African-american and European-America Adolescents' Perspectives on U.S. History. *Curriculum Inquiry*, 28(4), 397-423.

Epstein, T. (2009). *Interpreting national history : race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*, New York, États-Unis : Routledge.

Éthier, M.-A. (2001). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Éthier, M.-A. (2006). Les manuels d'histoire et la citoyenneté. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 29 (3), 650-683. Repéré à: <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE29-3/CJE29-3.pdf> <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE293/CJE29-3.pdf>. Consulté le 24 août 2015.

Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 65-85.

Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de

l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87-107.

Éthier, M-A et Lefrançois, D. (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces*, 49(1), 30-37.

Ferro, M. (2004). *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, France : Petite Bibliothèque Payot.

Fink, N. (2014). L'histoire orale. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et S. Demers (dir.) *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire (187-204)* Québec, Canada : Éditions multimondes.

Fortin, G. et Frenette, J. (1989). L'acte de 1851 et la création des nouvelles réserves indiennes au Bas-Canada en 1853. *Recherches amérindiennes au Québec*, 19(1), 31-37.

Foster, G.M. (1965) Peasant Society and the Image of limited good. *American Anthropologist* 67(2), 293-315.

Frenette, J. (1985). *Les Cris de Chibougamau*, Québec, Canada : Centre Cri de Chibougamau.

Gagné, M.A. (1998). The Role of dependency and colonialism in generating trauma in First Nations citizens. Dans Y. Danieli (dir.), *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma* (355-372), New York, États-Unis: Plenum Press.

Gagnon, F.M. (1984). *Ces hommes dits sauvages : l'histoire fascinante d'un préjugé qui remonte aux premiers découvreurs du Canada*. Montréal, Canada : Libre expression.

Galvani, Pascal (1994). *Le silence dans l'éducation et dans la formation spirituelle de la personne chez les Indiens d'Amérique du Nord*. Communication au Groupe de recherche en anthropologie poétique des pratiques éducatives, Paris. Repéré à :

<http://www.barbierrd.nom.fr/PGalvaniSilenceAmerindien.html> Consulté le 14 février 2014.

Gauthier, Roberto (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*.

(Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à : <http://constellation.uqac.ca/515/1/24613872.pdf>

Gélinas, C. (2009). Les fonctions identitaires de l'histoire dans les communautés autochtones du Québec. *Les cahiers du CIÉRA*, 4 (novembre 2009), 31-42.

Giordan, A., de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts fondamentaux*. Neuchâtel, France : Delachaux et Niestlé.

Goldberg, T., Schwarz, B. B. et Porat, D. (2011). « Could They Do It Differently? »: Narrative and Argumentative Changes. *Cognition and Instruction*, 29(2), 185-217.

Grever, M., Haydn, T. et Ribbens, K. (2008). Identity and school History: The perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 76-94.

Halbwachs, M. (1967). *La mémoire collective*, Paris, France : Les Presses universitaires de France.

Repéré à :

[http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs\\_maurice/memoire\\_collective/memoire\\_collective.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.html)

Consulté le 12 juin 2014.

Hartog, F. (2003). *Régime d'historicité : Présentisme et expérience du temps*. Paris, France: Gallimard.

Jervis, L.L., Beals, J., Croy, C.D., Klein, S. A., Manson, S. M. et AI-SUPERPFP Team (2006). Historical Consciousness among two American Indian tribes. *American Behavioral Scientist*, 50(4), 526-549.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*, Paris, France : Presses universitaires de France.

Johansen, B. (1982). *Forgotten founders*. Boston, États-Unis: Harvard common press. Repéré à [http://www.ratical.org/many\\_worlds/6Nations/FF.html](http://www.ratical.org/many_worlds/6Nations/FF.html) Consulté le 12 décembre 2015.

Johasen, B. E. (2002). *Reaching the Grassroots: The World-wide Diffusion of Iroquois Democratic Traditions*, Omaha, États-Unis : University of Nebraska. Repéré à : [http://www.ratical.org/many\\_worlds/6Nations/grassroots.html](http://www.ratical.org/many_worlds/6Nations/grassroots.html) Consulté le 12 décembre 2015.

Johnson, E., (2016). Le sommet sur le « climat » : rivalités impérialistes et attaques contre les peuples semi-coloniaux. *Le Militant*, 80(1). Repéré à : <http://www.themilitant.com/2016/8001/8001100.html> Consulté le 8 mars 2016.

Joutard, P. (2013). *Histoire et mémoires, conflits et alliance*. Paris, France : La Découverte.

Kant, E. (1853). *Éléments métaphysiques de la doctrine du droit*. Paris, France : Auguste Durand.  
Repéré  
à : <https://books.google.ca/books?id=sGURAAAAYAAJ&pg=PA339&lpg=PA339&dq=entre+la+th%>



[C3%A9orie+et+la+pratique+il+doit+y+avoir+encore+un+interm%C3%A9diaire&source=bl&ots=ykG6ebSEzR&sig=4H4SejxQ0gDQ0i4bEnJr0hUKryM&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj1i8ik2s3JAhUnqoMKHQM4DCcQ6AEIGzAA#v=onepage&q=entre%20la%20th%C3%A9orie%20et%20la%20pratique%20il%20doit%20y%20avoir%20encore%20un%20interm%C3%A9diaire&f=false](https://www.researchgate.net/publication/260144444_Le_rapport_de_la_recherche_sur_l'histoire_nationale_au_Quebec_de_1980_a_2010) Consulté le 18 septembre 2015

Kirmayer, L.J., Gone, J.P., et Moses, J. (2014). Rethinking historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 51(3), 299-319.

Lanoix, A. (2011). Débats sur l'enseignement de l'histoire : poser d'autres questions. *Canadian Issues/Thèmes canadiens* (Été), 29-32.

Larose, F., Bourque, J., Terisse, B., Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.

Larouche, M.C. (2012). D'une matière à une discipline... L'enseignement de l'histoire nationale au primaire au Québec, de 1980 à 2010. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, et M.-C. Larouche (dir..) *L'histoire nationale à l'école québécoise: regards sur deux siècles d'enseignement* (265-317). Québec, Canada : Septentrion.

Lavere, B. (2005). *Native American in U.S. History Textbooks : an analysis*. (Thèse de doctorat inédite), University of Clemson.

Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans H. Moniot, Henri (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (77-91). Berne, Suisse: Éditions

Peter Lang.

Laville, C. (1991). Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui. *Traces*, 29(2), 26-32.

Laville, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective : discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle. *Traces*, 38(4), 18-26.

Laville, C. (2004). Historical Consciousness and Historical Education : What to Expect from the First for the Second. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (165-182). London, Canada: University of Toronto Press.

Lavoie, M. (2004). Politique des représentations : Les représentations sociales bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996(I). *Recherches Amérindiennes au Québec*, 34(3), 87-98.

Lavoie, M. (2007). Politique sur commande : Les effets des commissions d'enquête sur la philosophie publique et la politique indienne au Canada, 1828-1996. *Recherches Amérindiennes au Québec*, 37(1), 5-24.

Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). « Le manuel scolaire réformé ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 509-533.

Lefrançois, D., Éthier, M.A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et J.-F. Cardin (dir.) *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (59-93). Québec, Canada : Presses Université Laval.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, Abdelkrim (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(3), 483-514.

Lepage, P. (2002). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec, Canada : Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse.

Leroux, S. (2011). *Les relations entre autochtones et allochtones en milieu urbain : le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Maliotenam*. (Mémoire de maîtrise inédit), UQAM.

Létourneau, J. (2010). Quelle histoire d'avenir pour le Québec ? *Histoire de l'éducation*, 126, 97-120.  
Repéré en ligne à <http://histoire-education.revues.org/2153>. Consulté le 27 mai 2014.

Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Été, 13-16.

Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*, Paris, France : UNESCO.

Lévi-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*. Paris, France : Plon

Levstik, L. S. (2000). Articulating the Silences : Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (284-305). New York, États-Unis: New York University Press.

Levstik, L., S. (2008a). What Makes the Past Worth Knowing. Dans L.S. Levstik, et K.C. Barton (dir.), *Researching history education: Theory, method, and context* (228-239). New York, États-Unis : Routledge..

Levstik, L. S. (2008b). Crossing the empty spaces :Perspective taking in New Zeland adolescents' understanding of national history. Dans L.S. Levstik et K.C. Barton (dir.), *Researching history education: Theory, method, and context* (228-239). New York, États-Unis: Routledge.

Levstik, L., Henderson, A.G., Lee, Y. (2014). The beauty of other lives: material culture as evidence of human ingenuity and agency. *The Social Studies*, 105(4), 184-192. Repéré à: <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2014.886987>

Loewen, J. W. (2007). *Lies My Teacher Told Me Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York, États-Unis: The New Press.

Lowen-Trudeau, G. (2015). Teaching the tension : Indigenous land rights, activism, and education in Canada. *Canada Education*. Repéré à <http://www.cca-ace.ca/education-canada/article/teaching-tension>.

Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delights of Learning History. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (63-82) New York, États-Unis: New York University Press.

Lutz, J. S. (2008). *Makuk : a new history of Aboriginal-White relations*, Vancouver, Canada : University of British Columbia Press.

Mark, J. (2011). Les Premières Nations affichent leurs couleurs en éducation. Perspectives d'avenir. *Cahiers Dialog*, Cahier (2011-12), 48-52.

Marker, M. (2011). Teaching History from an Indigenous Perspective: Four Winding Paths up the Mountain. Dans P Clark (dir.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (97-112) Vancouver, Canada : UBC Press, 97-112.

Marrou, H.-I. (1973). *De la connaissance historique*. Paris, France : Seuil.

Martell, C. C. et Hashimoto-Martell, E. A. (2011). Throwing out the textbook: A teacher research study of changing texts in the history classroom. Dans H. Hickman et B.J. Porfilio (dir.), *The new politics of the textbook: A project of critical examination and resistance* (2-49). Boston, États-unis : Sense Publishers.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) *Progression des apprentissages : Contenus spécifiques aux sociétés et aux territoires à l'étude*, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère fédéral de la Justice (1985). Loi sur le multiculturalisme canadien. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf> Consulté le 18 janvier 2016.

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat inédite) Université de Montréal.

Monpetit, C. (2015, 18 juillet) La métamorphose du livre de la tradition orale à l'internet, ce que l'on perd en chemin. LeDevoir.com. Repéré à : <http://www.ledevoir.com/culture/livres/445296/metamorphoses-du-livre-de-la-tradition-orale-a-l-internet-ce-qu-on-perd-en-chemin> Consulté le 8 mars 2016.

Mowatt-Gaudreau, M. (2013). Le regard d'une enseignante algonquine sur l'éducation dans sa communauté : réflexion sur le vécu des enfants, celui des enseignantes et de leur formation. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.) *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (38-43) Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Munslow, A. (1997). *Deconstructing history*. New York, États-Unis : Routledge.

Nabokov, P. (2002). *A forest of time : American Indian ways of history*. New York, États-Unis: Cambridge University Press.

Neu, D. Therrien, R. (2003). *Accounting for Genocide Canada's Bureaucratic Assault on Aboriginal People*. Black Point, Canada : Fernwood Publishing.

Nora, P. (1997). *Les Lieux de mémoire (volume 1)*. Paris, France : Éditions Gallimard.

Novack, G. (1949). A suppressed chapter in the history of American capitalism: the conquest of Indian.

*Fourth International*, 10(1), 17-22.

Repéré à : <https://www.marxists.org/archive/novack/1949/01/indians.htm>. Consulté le 8 mars 2016.

Novack, G. (1966). Buffalo hunters, red and white. *International socialist review*, 27(1), 24-26. Repéré à : <https://www.marxists.org/archive/novack/1966/xx/buffalo.htm> Consulté le 8 mars 2016.

Novack, G. (1971). *Democracy & Revolution*. New York, États-Unis : Pathfinder.

Osborne, K. (2002). Our History Syllabus has us Gasping: History in Canadian Schools - Past, Present and Future. *Canadian Historical Review*, 81(3), 404- 435.

Organisation des Nations Unies (2008). Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Repéré à : [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_fr.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf).

Nash, Gary B. (2000). The « Convergence » Paradigm in Studying Early American History in the Schools. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (102-120) New York, États-Unis: New York University Press.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Papatie, K. (2007). L'amendement (Abinodjic madjinakini), Wapikoni. Repéré à <http://www.wapikoni.ca/films/lamendement-abinodjic-madjinakini> Consulté le 15 novembre 2015.

Pelligrino, A. M., Mann, L. J. et Russell, W. B. III, (2013). Historical Examination of the Segregated

School experience. *The History Teacher*, 46(3), 355-372.

Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris, France : Gallimard.

Porat, D.A. (2004). It's Not Written Here, But This Is What Happened : Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.

Ravitch, D. (2000). The Educational Backgrounds of History Teachers. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (143-155) New York, États-Unis: New York University Press.

Restoule, J.P. (2000). Aboriginal Identity: The need for historical and contextual perspectives. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 102-112.

Rosenzweig, R. et Thelen, D. P. (1998). *The Presence of the Past : Popular uses of History in American Life*, New York, États-Unis: Columbia University Press.

Salée, D. (2010). Les peuples autochtones et la naissance du Québec : Pour une réécriture de l'histoire? *Recherche sociographiques*, 51(1-2), 151-159.

Salinas, C., Blevins, B. et Sullivan, C. (2012). Critical historical thinking: when official narrative collide with other narratives. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 18-27.

Salisbury, N. (2000). The Indians old world : Native Americans and the Coming of Europeans. Dans P. Mancall, C. Merrell, et H. James (dir.), *American Encounters, Natives and Newcomers from European*



*Contact To Indian Removal, 1500-1850* (3-25) New York, États-Unis: Routledge.

Said, E. (1994) Identity, Authority and Freedom : The Potentate and the traveller. *Boundary* 21(3) 1-18.

Repéré à <http://www.jstor.org/stable/303599>.

Sanchez, T. (2001). « Dangerous Indians » : Evaluating the Depiction of Native Americans in Selected Trade Books. *Urban Education*, 36(3), 400-425.

Sanchez, T. (2007). The depiction of Native Americans in Recent (1991-2004) Secondary American History Textbooks : How Far Have We Come? *Equity & Excellence in Education*, (40), 311-320.

Savard, R. et Proulx, J.R. (1982). *Canada, derrière l'épopée, les autochtones*. Montréal, Canada : Éditions l'Hexagone.

Savater, F. (1998). *Pour l'éducation*, Paris, France : Éditions Payot,

Schneider J. (2011). Columbus Day : 1892, Not 1492. Dans S. Wineburg, D. Martin et C. Monte-Sano (dir), *Reading like an historian* (49-64) New York, États-Unis: Teachers College Press, Colombia University.

Secrétaire aux affaires autochtones (2011). Loi sur les Indiens. Repéré à [https://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications\\_documentation/publications/document-11-nations-2e-edition.pdf](https://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/document-11-nations-2e-edition.pdf) Consulté le 13 mai 2015.

Ségal, A. (1990). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont et Y. Martin, Y. (dir), *L'éducation 25 ans*

*plus tard et après ?*, Québec, Canada : l'Institut québécois de la recherche. 241-266. Repéré à : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24910511> Consulté le 8 mars 2016.

Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.

Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance, *Social Education* 61(1), 22-27.

Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (19-37) New York, États-Unis: New York University Press.

Seixas, P. (2006). *Benchmark of historical thinking: A framework for assessment in Canada*, Centre for the study of historical consciousness, UBC, 1-12.

Seixas, P. (2012). Indigenous historical consciousness. An Oxymoron or a dialogue ? Dans M. Carratero, M. Asensio et M. Rodriguez-Moneo (dir.), *History education and the construction of national identities* (125-138) Charlotte, États-Unis: Information Age publisher.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The Big Six*. Toronto, Canada : Nelson Education.

Shelmit, D. (2000). The Caliph's Coin : The Currency of Narrative Frameworks in History teaching. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (83-101) New York, États-Unis: New York University Press.

Simard, J.J. (2003). *La réduction : L'autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*, Québec, Canada : Septentrion.

Sioui, G. E. (1989). *Pour une Autohistoire amérindienne, Essai sur les fondements d'une morale sociale*, Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Sioui, G. E. (1991). « Georges E. Sioui : interview ». *Québec français*, 80, 76-78. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/44778ac> Consulté le 2 février 2016.

Société d'histoire atikamekw, Jérôme, L. (2009). Nehirowisiw kitci atisokan : Vers une réappropriation de l'histoire atikamekw. *Cahier de la Ciéra*, 4, 19-30.

St. Denis, V. (2010). *A study of aboriginal teachers' professional knowledge and experience in Canadian public schools*. Ottawa, Canada : Canadian Teachers' federation and Canadian council on learning.

St. Denis, V. (2011). Silencing aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism : « There are other children here ». *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, 33(4), 306-317. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>.

Stanley, T. J. (2000). Why I killed Canadian history: Towards an anti-racist history in Canada. *Histoire sociale/ Social History*, 33(65), 79-103.

Steele, C. (1992) Race and the Schooling of Black Americans. *Atlantic Monthly*, April, 68-76.

Stuurman, S. et Grever, M. (2007). Introduction : Old Canons and New Histories. Dans S. Stuurman et

M. Grever (dir.), *Beyond the Canon: History for the Twenty-First Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Su, Y.C. (2007). Ideological representations of Taiwan's history: an analysis of elementary social studies textbooks, 1978-1995. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 205-237.

Trigger, B. G. (1985). *Natives and Newcomers Canada's Heroic Age'' Reconsidered*, Kingston, Montreal, Canada : McGill-Queen's University Press.

Trudel, P. (2000). Histoire, neutralité et Autochtones : une longue histoire... *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 53(4), 528-540.

Todorov, T. (1986). Lévi-Strauss entre universalisme et relativisme. *Le débat*, 42, 173-192.

Todorov T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris, France : Les éditions Arléa.

Todorov, T. (2008). *La peur des barbares: Au-delà du choc des civilisations*. Paris, France : Éditions Robert Laffont.

Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

VanSledright, B. A. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding : Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. Dans O.L. Davis Jr, E.A. Yeager et S.J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (51-68) Lanham, États-Unis : Rowman &

Littlefield Publishers.

Vaugeois, D. (2014). Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 179-184.

Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF éditeur.

Vernaculaire. (s.d.) Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 18 janvier 2016 à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Vernaculaire>. Consulté le 8 mars 2016.

Viau, R. (2005). *Femmes de personne*. Montréal, Canada : Boréal.

Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaire du Québec ou, Comment les Québécois ne sont pas des Sauvages*. Ville LaSalle, Canada : Hurtubise HMH.

Von Bories, B. (2000). Methods and Aims of teaching history in Europe : a report on Youth and history. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (246-261). New York, États-Unis: New York University Press.

von Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies* 39(1). Repéré à : [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_1/ARheyking\\_historical\\_thinking\\_current\\_research.html](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheyking_historical_thinking_current_research.html)

Wachtel, N. (1971). *La vision des vaincus : Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole, 1530-1570*. Paris, France : Gallimard.

Wachtel, N. (2014). *Des archives aux terrains :Essais d'anthropologie historique*. Paris, France : EHESS.

Warren, J.P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970–2012). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, Spring / printemps, 31-53.

Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history ? Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (38-50). New York, États-Unis: New York University Press.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of the collective remembering*, Cambridge, U.K., New York, États-Unis : Cambridge University Press.

Wesley-Esquimaux, C. et Smolenski, M. (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone, Fondation autochtone de guérison*, Ottawa, Canada : Fondation autochtone de guérison. Repéré à <http://www.fadg.ca/downloads/historic-trauma.pdf>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts charting the future of teaching the past*. Philadelphia, États-Unis : Temple University Press.

Whitbeck, L. B., Adams, G., W., Hoyt, D.R. et Chen, X. (2004). Conceptualizing and measuring historical trauma among American Indian people. *American Journal Community Psychology*, 33(3-4), 119-130.

Wickwire, W. (2007). Stories from the Margins: Toward a More Inclusive British Columbia Historiography. Dans Lutz, J.S. (dir.) *Myth and Memory: stories of indigenous-european contact*. Vancouver, UBC Press.

Zanazanian, P. (2009). *Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations : The case of francophone and anglophone history school teachers in Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Zanazanian, P. (2011). La consigne historique des enseignants d'histoire francophones à l'égard des Anglo-québécois : quelques regards sur une étude qualitative. Dans M.A. Éthier, D. Lefrançois et J.F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

## Annexe A

### Questionnaire

#### Première partie : Questions personnelles

1- Quel est votre nom ?

---

2- Quelle formation avez-vous reçue ?

---

3- Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement ?

---

4- Quelles sont les particularités de l'enseignement en milieu autochtone ?

---

---

---

#### Deuxième partie : L'univers social en classe

5- Sur une échelle de 1 à 4, indiquez l'importance de cette matière à l'école

<b>Matière</b>	<b>1 pas important</b>	<b>2 important selon le temps</b>	<b>3 important</b>	<b>4 très important</b>
Mathématiques				
Langue				
Univers social				
Science				



6- Combien d'heures y consacrez-vous par semaine/mois ?

---

**Troisième partie : Outils et techniques**

7- Dans l'enseignement de l'univers social, quel(s) outil(s) utilisez-vous le plus ?

<b>Types de ressources</b>	<b>Très souvent</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Peu souvent</b>	<b>Jamais</b>
Manuel de l'élève					
Cahier d'exercices					
Guide de l'enseignant					
Autres documents écrits					
Films, documentaires					
Photographies					
Cartes					
Artéfacts					
Visites de musées					
Internet					
Notes de cours					
Récits de l'enseignant ou autre					
Autre(s)					

Si vous utilisez un manuel ou un cahier d'exercices, pouvez-vous indiquer leur(s) nom(s) :

---

8- De ces techniques particulières pour l'étude de l'histoire, lesquelles utilisez-vous le plus en classe ?

<b>Techniques</b>	<b>Très souvent</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Peu souvent</b>	<b>Jamais</b>
Construction d'une ligne du temps					
Lecture d'une ligne du temps					
Utilisation de repères chronologiques (mois, saisons, années, décennies, siècles, millénaires)					
Calcul de durées					
Décodage de documents iconographiques (fresques, peintures, affiches...)					
Interpréter des documents iconographiques					
Repérage d'informations historiques dans un document					
Utilisation d'un atlas					
Autre(s)					

#### Quatrième partie : Méthode scientifique

9- De la démarche scientifique, quelles étapes utilisez-vous le plus en classe ?

Étapes	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Prendre connaissance d'un problème					
S'interroger, se questionner					
Planifier une recherche					
Cueillir et traiter l'information					
Organiser l'information					
Communiquer le résultat de sa recherche					

## **Annexe B**

### **Technique d'évocation hiérarchisée continuée**

Je vous nomme un mot et dites ce à quoi ces mots ou ces expressions vous font penser ou ce que vous y associez.

- Amérindien
- Histoire amérindienne
- Histoire nationale
- Territoire
- Politique

## **Annexe C**

### **Questions d'entretien :**

À tout moment, sentez-vous à l'aise de répondre aux questions du mieux dont vous vous sentez capable.

Il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses. Le but est de connaître comment des enseignants autochtones présentent pour leurs élèves l'histoire nationale.

### **Première partie**

- 1- Décrivez brièvement l'allure d'un cours d'univers social.
- 2- À quoi sert-il d'enseigner l'histoire ?
- 3- Que faut-il transmettre en histoire ?
- 4- Selon vous, quelles sont les périodes importantes de l'histoire nationale ?

Pour souligner ces périodes importantes, que faites-vous en classe ?

### **Deuxième partie**

- 1- Est-ce que l'utilisation de ressources issues du monde amérindien est importante pour vous dans l'enseignement de l'univers social ?
- 2- Lorsqu'il est question du concept de territoire, comment le présentez-vous à vos élèves ?
- 3- Lorsqu'il est question du concept de politique, comment le présentez-vous à vos élèves ?